

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra speciální pedagogiky

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Strukturované učení ve školní praxi a jeho využití při vzdělávání dětí s poruchou autistického spektra

Structured Teaching in School Practice and its Use in the Education of
Children with Autistic Spectrum Disorders

Alena Pavlišťíková

Vedoucí práce: doc. PhDr. Jan Šiška, Ph.D.

Studijní program: Speciální pedagogika

Studijní obor: Speciální pedagogika

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma Strukturované učení ve školní praxi a jeho využití při vzdělávání dětí s poruchou autistického spektra vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Praha 18. 4. 2019

.....

podpis

Ráda bych poděkovala vedoucímu práce doc. PhDr. Janu Šiškoví, Ph.D. za jeho velmi cenné rady a podporu při psaní této práce. Děkuji všem drahým kolegyním, všem dětem a jejich rodičům za jejich čas a ochotu zapojit se do tohoto výzkumu. S láskou chci poděkovat své rodině za podporu, kterou mi po celou dobu mého studia poskytovala.

ABSTRAKT

Diplomová práce představuje strukturované učení a jeho využití ve třídách, kde se vzdělávají děti s poruchou autistického spektra. Výzkum se zaměřuje na to, jak pedagogičtí pracovníci aplikují principy strukturovaného učení při vzdělávání jednotlivých žáků. Naším záměrem je propojení výzkumu s praxí. Zvolili jsme kvalitativní šetření, abychom mohly jít do hloubky zvolené problematiky. Vycházíme z analýz rozhovorů s pedagogickými pracovníky.

Chceme objasnit, jaké jsou výhody a nevýhody této metody. Zajímá nás, proč pedagogičtí pracovníci doporučují strukturované učení pro děti s PAS dalším pedagogům, asistentům a rodičům. Zkušenosti z výzkumu chceme předat ostatním pedagogům pro další využití v jejich každodenní praxi.

KLÍČOVÁ SLOVA

Poruchy autistického spektra, strukturované učení, individuální přístup, vzdělávání, třída

ABSTRACT

The thesis presents structured teaching and its use in classes where children with autism spectrum disorder are educated. The research focuses on how teachers apply the principles of structured learning in the education of individual pupils. Our intention is to link research to practice. We have chosen a qualitative survey to go into the depth of the chosen issue. We start from analyzes of interviews with pedagogical staff.

We want to clarify what are the advantages and disadvantages of this method. We are interested in why pedagogical staff recommend structured learning for children with ASDs to teachers, assistants and parents. We want to pass on the research experience to other teachers for further use in their daily practice.

KEYWORDS

Autism spectrum disorder, structured teaching, individual approach, education, classroom

Obsah

1 Úvod	7
2 Vymezení základních pojmů	10
2.1 Pervazivní vývojové poruchy	11
2.2 Poruchy autistického spektra.....	11
2.2.1 Diagnostika	12
2.2.2 Epidemiologie	13
2.3 Dětský autismus.....	14
2.4 Atypický autismus.....	14
2.5 Mentální postižení	14
3 Výchova a vzdělávání osob s PAS v ČR.....	16
3.1 Historie a současnost.....	16
3.1.1 Vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami.....	17
3.1.2 Rámcové vzdělávací programy	18
3.2 Strukturované učení	20
3.2.1 Principy strukturovaného učení	20
4 Výzkumný cíl, účel výzkumu a výzkumné otázky.....	21
5 Metodologie.....	23
6 Etika výzkumu.....	26
7 Výzkumné pole a subjekty výzkumu.....	27
8 Výsledky výzkumu	31
8.1. Individualizace	31
8.2 Vizualizace	34
8.3 Strukturalizace	40
8.4 Motivace.....	45
8.5 Výzkumné analýzy tříd.....	48
8.5.1 Výzkumná analýza třídy 1.....	48
8.5.2 Případové studie žáků z třídy 1.....	51
8.5.3 Výhody a nevýhody strukturovaného učení	59
8.5.4 Doporučení.....	60
8.5.5 Výzkumná analýza třídy 2.....	65
8.5.6 Případové studie žáků z třídy 2.....	66
8.5.7 Výhody a nevýhody strukturovaného učení	73
8.5.8 Doporučení.....	74

9 Diskuze	80
10 Závěr	86
Seznam použitých informačních zdrojů.....	88
Seznam příloh.....	92

1 Úvod

„V případě pervazivních vývojových poruch je speciální vzdělávání prioritou terapie.“

Theo Peeters (1998, s. 12)

Tématem diplomové práce je strukturované učení ve školní praxi a jeho využití při vzdělávání dětí s poruchou autistického spektra.

Toto téma je autorce velmi blízké. Je matkou dnes už 19. letého syna s diagnózou dětský autismus. Její cestu ke strukturovanému učení popisují následující slova: narození zdravého dítěte je malý zázrak. Jako pyšný rodič zkontrolujete prstíky, hlavičku, bříško, nožičky. To vše je v naprostém pořádku a vy víte, že tuto dokonalou bytost budete milovat navždy. Začínáte plánovat budoucnost. Pak najednou nečekaně a nepřipraveně nastane období, kdy se vaše milované dítě změní. Sotva na vás pohlédne, nereaguje na vlastní jméno, čte letáky a pak je trhá na proužky, které rozmisťuje po celém bytě a běda, pokud se s nějakým pohne. Nechápe, proč si po procházce, která musí být vždy stejnou trasou, má sundat oblečení, a tak běhá doma v čepici a zimní bundě. Tvoří ze sklenic podivné kruhové stavby, řadí auta do řad a jeho řeč, která v té době byla na úrovni „mama, tata, dada“ naprosto ustane a jediné, co ze sebe vydá, je křik. Začne mlátit hlavičkou o zem, protože si myslí, že vy víte, co chce, ale nechcete mu to splnit. V afektu je vlastně pořádek. Pláče, křičí, ubližuje si a vy jste naprosto v koncích. Vyhledáte odborníky a po různých vyšetřeních se dozvíte konečný verdikt – dětský autismus. Vy si na chvíli ulevíte, že jste nesehlali jako rodiče, ale co dál? Navíc se to všechno děje v době, kdy internet není součástí každé domácnosti, a tak hledáte. To, co nakonec najdete, se týká různých dietních omezení a různých terapií. Přemýšlíte, jak získat armádu dobrovolníků na intenzivní terapii. Zda prodáte dům a veškeré finance dáte všanc různým léčitelům, kteří slibují vyléčení. Váš dosavadní život končí. Změní se žebříček hodnot. Dostáváte se do jiné dimenze a na vlastní kůži prožíváte všechny fáze vyrovnání se s traumatem.

Jste v šoku, říkáte si proč. Zpětně přemýšlíte, co všechno jste prožila během těhotenství – může za to nachlazení ve druhém trimestru, nebo to, že jste jedla málo, nebo naopak hodně vitamínů. Zda to spustilo očkování nebo infekční onemocnění, kterým si vaše dítě prošlo. Do té doby nevěřící začnete mluvit s bohem a ptáte se proč vaše rodina, proč vaše dítě, proč vy. Zda jde o zkoušku nebo trest. Můžou za to vaše geny nebo geny vašeho protějšku. Někteří lidé se od vás odvrátí, bohužel jsou mezi nimi i ti nejbližší. Nemáte vlastně nikoho a pochopíte, že pokud nezačnete sami jednat, nic se nezmění.

Zázraky se nedějí. Vaše dosavadní kariéra je v troskách. Zaměříte se jen na dítě. Naštěstí objevíte strukturované učení a vaším nejbližším přítelem se stane laminátor. Začnete tvořit, začnete myslet jinak. Najdete podobné rodiny a skutečné odborníky, předáváte si zkušenosti, bojujete. Bojujete za své dítě, za jeho a vaši budoucnost. Najednou zjistíte, že vaše dítě má velký potenciál. Poznáte jeho skryté schopnosti. Objevujete tajemství struktury, denních režimů, týdenních plánů, diářů, procesuálních schémat, upravíte prostředí, vše vizualizujete, tvoříte na míru pomůcky a úkoly a motivujete sebe, ale hlavně své, v našem světě, tak ztracené dítě.

Není to tak dávno, kdy za autismus u svých dětí byly obviňovány především jejich matky. Jak uvádí Hrdlička a Komárek (2004) v padesátých a šedesátých letech minulého století se věřilo, že za autismus u svých dětí mohou rodiče, neboť je to důsledek citově chladné výchovy. Tato myšlenka ovlivnila celou jednu generaci rodičů, neboť jim vnucovala pocit viny za postižení dítěte.

Tuto pro rodiče temnou dobu změnila až nové psychologické přístupy. Richman (2006) ve své knize popisuje, jak v šedesátých letech 20. století klinický psycholog Ivar Lovaas pomocí aplikované behaviorální analýzy zavádí intenzivní terapii s dětmi s autismem. Společnost si poté začala uvědomovat, že autismus není důsledek nevhodného působení rodičů, ale že se na jeho vzniku podílí více faktorů, a to především genetické dispozice, genetické mutace, vliv prostředí a rizikové faktory spojené s těhotenstvím a porodem.

Dalším průkopníkem v přístupu k dětem s autismem byl Erik Schopler. Čadilová a Žampachová (2008) popisují projekt, který vznikl v sedmdesátých letech ve státě Severní Karolina. TEACCH (Treatment and Education of Autistic and Related Communication handicapped Children) vznikl jako celostátní program pro výchovu a vzdělávání dětí s autismem. Tým odborníků pod vedením Erika Schoplera a Roberta Reichlera vytvořil domácí výukový program. Vzhledem k dobrým výsledkům výchovného a vzdělávacího přístupu, se TEACCH program zavedl i do prostředí vzdělávacích institucí. Schoplerův tým přesunul jako první tuto intervenci na pole speciální pedagogiky.

Metodika strukturovaného učení vychází z obou těchto přístupů. Základní principy strukturovaného učení jsou individualizace, strukturalizace, vizualizace a motivace.

Autorka této práce je v současné době zaměstnána ve speciálně pedagogickém centru, ve kterém je s dětmi s poruchou autistického spektra (dále jen PAS) v každodenním kontaktu. Vidí, jak postupuje jejich vývoj, a to od malých dětí až po dospělé jedince. Zná jejich rodiče, učitele a asistenty a sleduje, co se v přístupu k těmto osobám osvědčilo. Uvědomuje si, jak důležitá je včasná intervence, správný přístup a kvalitní a smysluplná práce s těmito jedinci. Proto si vybrala jako téma své práce použití strukturovaného učení v běžné praxi. Je velmi důležité ukázat, jak tato metoda může být u dětí s PAS prospěšná.

Cílem této práce je zjistit, jak a proč pedagogové uplatňují principy strukturovaného učení v praxi. Chceme odkrýt sílu i úskalí této metody. Chceme popsat, proč je vhodné používat ve vzdělávání dětí s PAS tuto metodu. Chceme tyto zkušenosti předat ostatním pedagogům pro další využití v jejich každodenní praxi.

Účelem této práce je zjistit, jak funguje strukturované učení v běžné školní praxi. Zaměříme se na dvě třídy, kde se vzdělávají děti s různou symptomatikou poruch autistického spektra. Výzkum proběhne ve dvou školách v rámci jednoho kraje. Základní otázkou je, jak fungují třídy, kde se vzdělávají děti s PAS, jaké pedagogové zvolili strategie, postupy, metody a pomůcky v kontextu strukturovaného učení s ohledem na jednotlivé žáky. Důležité je také odkrýt klady a zápory této metody a zda by pedagogičtí pracovníci ze zkoumaných tříd doporučili strukturované učení dalším kolegům, kteří vzdělávají děti s PAS.

2 Vymezení základních pojmů

„Autismus není něco, co osoba má, není to žádná ulita, ve které je osobnost uvězněna. Ve skořápce není schované normální dítě. Autismus je způsob bytí. Autismus je všepřonikající. Prostupuje každou zkušeností, celým vnímáním, každým smyslem, každou emocí. Autismus je součástí existence. Osobnost se od autismu oddělit nedá.“

Jim Sinclair

(in Thorová, 2006, s. 33)

O lidech s autismem se již psalo v dávné minulosti. Vzhledem k jejich výraznému chování se o nich zmiňují mnohé knihy a články. Thorová (2006, s. 34) uvádí: *„dětí, které by dnes s největší pravděpodobností byly považovány za autistické, byly v Hippokratově době označovány za svaté děti, ve středověku naopak za děti posedlé d'áblem či uhranuté“.*

Richman (2006) píše: jako první definoval autismus Leo Kanner v roce 1943. Tento americký psychiatr popsal existenci rozdílu mezi autismem a dětskou schizofrenií. Jak doplňují Čadilová a Žampachová (2008), nezávisle, rok po Kannerovi, popsal vídeňský pediatr Hans Asperger podobnou symptomatiku u skupiny svých pacientů a shrnul jí pod názvem autistická psychopatie.

Oficiálního uznání se autismu dostalo až v americkém diagnostickém manuálu DSM-III (American Psychiatric Association, 1980) a to pod názvem „pervazivní vývojové poruchy“, které byly charakterizovány jako „narušení vývoje mnohočetných základních psychologických funkcí“ (Hrdlička, Komárek 2004). Thorová (2006) zmiňuje, že v DSM-III se poprvé jasně definovala odlišnost pervazivních a psychotických poruch, a to především tím, že u pervazivních vývojových poruch chybí například bludy a halucinace, které jsou pro psychické poruchy typické.

V současnosti platí DSM-V, který tyto poruchy slučuje do jediné jednotky nazvané porucha autistického spektra (Žampachová, Čadilová a kol, 2015).

Hrdlička a Komárek (2004) zmiňují, že do mezinárodní klasifikace nemocí se tento koncept dostal až v roce 1993 (NKN-10, 1992).

2.1 Pervazivní vývojové poruchy

„Pervazivní vývojové poruchy závažným a komplexním způsobem poškozují psychický vývoj takto postižených dětí. Termín pervazivní vývojová porucha je označením pro závažnější poruchy, které se projevují již od raného dětství.“

Marie Vágnerová (2008, s. 317)

Dle NKN 10 (aktualizované vydání k 1. 1. 2018)

„Skupina těchto poruch je charakterizována kvalitativním porušením reciproční sociální interakce na úrovni komunikace a omezeným stereotypním a opakujícím se souborem zájmů a činností. Tyto kvalitativní abnormality jsou pervazivním rysem chování jedince v každé situaci.“

84.0 Dětský autismus

84.1 Atypický autismus

84.2 Rettův syndrom

84.3 Jiná dětská dezintegrační porucha

84.4 Hyperaktivní porucha sdružená s mentální retardací a stereotypními pohyby

84.5 Aspergerův syndrom

84.8 Jiné pervazivní vývojové poruchy

84.9 Pervazivní vývojová porucha NS¹

Pervazivní znamená „všepromikající“ tzn. proniká celou osobností. Různý je stupeň závažnosti a různá je i variabilita symptomů. Projev deficitů se mění věkem (Thorová, 2006).

2.2 Poruchy autistického spektra

Thorová (2006) popisuje jak Lorna Wingová (britská psychiatryně) v sedmdesátých letech minulého století popsala klíčové problémové oblasti tzv. **triádou poškození**. Jde o potíže v **sociálním chování** (sociálně-emoční dovednosti uplatňované ve vztazích s rodiči, blízkými osobami a vrstevníky), **komunikace** (řeč, gesta, mimika) a

¹ Mezinárodní statistická klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů: MKN-10: desátá revize: aktualizovaná druhá verze k 1.1.2009. 2., aktualiz. vyd. [online]. Praha: Bomton Agency, 2008-[cit. 16.02.19]. Dostupné z: <https://www.uzis.cz/cz/mkn/index.htm>

v **představivosti** (hra, volný čas a používání předmětů). V současné době se používá termín **poruchy autistického spektra** (dále jen PAS), který zastřešuje diagnózy s co nejširší škálou a mírou symptomů. Dítě vnímá, prožívá a chová se jinak než ostatní děti stejné mentální úrovně. Autismus se může pojít s jakoukoliv jinou nemocí či poruchou. Mnoho lidí má problémové chování (sebezraňování, agresivitu, neschopnost kontrolovat své emoce, ADHD). Schopnost pracovat a obstát v běžném pracovním prostředí má pouze velmi omezené procento lidí s touto diagnózou.

2.2.1 Diagnostika

Černá (2009, s. 99) píše: „*Samotná diagnóza není cílem diagnostického procesu, ale naopak začátkem dobrodružné cesty objevování jedince.*“

Pro dětské lékaře se doporučuje screeningová metoda **CHAT** (Checklist for Autism in Toddlers), jak uvádí Říčan a Krejčířová (2006). Thorová (2006) však zdůrazňuje, že tato metoda nedokáže podchytit mírnější formu autismu, a to především děti s atypickým autismem a děti s Aspergerovým syndromem.

V současné době se doporučuje modifikovaný dotazníkový test **M-CHAT-R/F** pro záchyt PAS u batolat.²

V České republice se nejvíce používá **CARS** (Childhood Autism Rating Scale), který poskytuje spolehlivé rozlišení, zda se jedná o autismus či nikoliv a také orientačně určuje závažnost poruchy (Hort, Hrdlička, Kocourková, Malá a kol., 2008). Podle Thorové (2006) se však jedná se spíše o screeningovou metodu. Pokud totiž nejde o zkušeného posuzovatele, může dojít k hrubému zkreslení výsledků.

DACH je český screeningový nástroj a je určen k depistáži PAS. Je vhodný především pro děti od 18 měsíců do pěti let. Jde o otázky směřované na rodiče, které se týkají chování dítěte (Hrdlička, Komárek, 2004).

Thorová (2006) doporučuje: jedna z nejlépe ověřených metod se jmenuje **ADI-R** (Autism Diagnostic Interview-Revised) a je nejspolehlivější, pokud se použije v předškolním věku dítěte. Hodnotí se sociální interakce dítěte, jeho komunikační schopnosti a jeho chování. Další z metod je **ADOS** (Autism Diagnostic Observation Schedule). Zde se hodnotí komunikační dovednosti verbální i neverbální, schopnost požádat o pomoc, umět popsat obrázek, schopnost nápodoby, úroveň symbolické hry, schopnost popsat sociální situaci

² STÁRKOVÁ, L. *Poruchy autistického spektra – komplexní péče* [přednáška]. Praha: Psychiatrická klinika 1. LF UK a VFN. 27. 10. 2017.

a emoce. Pro detekci Aspergerova syndromu se používá **A. S. A. S.** (The Australian Scale for Asperger's syndrome) a **AQ test** (Kvociet autistického spektra) ten je určen především pro adolescenty a dospělé.

Pro stanovení mentální úrovně se osvědčili pro děti s PAS multifaktoriální vývojové škály – **Gessell, Bayleyová, PEP, APEP** (Hort, Hrdlička, Kocourková, Malá a kol., 2008).

Šporclová (2018, s. 16) píše: „*Neexistuje žádné laboratorní vyšetření ze vzorku krve nebo moči, které by potvrdilo nebo vyloučilo autismus. Diagnostika autismu proto spočívá v důkladném popisu chování v oblastech pro autismus charakteristických – nápadnostmi v sociálních vztazích a komunikaci, opakováním stejných činností, adaptačními obtížemi*“.

2.2.2 Epidemiologie

Dle posledních studií vyplývá, že jedno z 59 dětí ve věku 8 let má poruchu autistického spektra. Poměr chlapci a dívky je uváděn 4:1.³

Šporclová (2018) zmiňuje, že se někteří odborníci domnívají, že důvodem nárůstu počtu lidí s PAS je v lepším rozpoznání a odhalení problému, díky změnám ve výzkumné metodologii, ve zvýšené dostupnosti diagnostických služeb, větším povědomím o autismu mezi odborníky a rodiči, akceptováním přidružených poruch a rozšířením diagnostických kritérií. Jiní odborníci vidí souvislost s vlivy prostředí.

V prosinci 2017 na odborné přednášce na Akademii věd na téma „Autismus: současný pohled na jeho příčiny a léčbu“, vystupoval náš přední neurolog a děkan 2. lékařské fakulty UK - prof. MUDr. Vladimír Komárek, CSc. Zmiňoval zde studie ze zahraničí v souvislosti možnosti vzniku poruch autistického spektra. Mimo jiné uváděl účinky léku Valproát na zvýšené riziko vzniku autismu u dětí žen, které braly v průběhu těhotenství tento lék. Jako další možné příčiny vzniku autismu uvedl genetické mutace, vyšší věk matky, alkohol, nutriční faktory a poruchy autoimunity.⁴

³ BAIO, J., WIGGINS, L., CHRISTENSEN, DL., et al. Prevalence of Autism Spectrum Disorder Among Children Aged 8 Years — Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network, 11 Sites, United States, 2014. MMWR Surveill Summ 2018;67(No. SS-6):1–23. DOI: <http://dx.doi.org/10.15585/mmwr.ss6706a>

⁴ KOMÁREK, Vladimír. Autismus: současný pohled na jeho příčiny a léčbu [přednáška]. Praha: Akademie věd ČR. 4. 12. 2017

2.3 Dětský autismus

Pro účely této práce se zaměříme především na dětský a atypický autismus.

Dle Vágnerové (2008) patří mezi hlavní příznaky dětského autismu porucha komunikace, porucha sociálního chování a mezilidských vztahů. Typické je nápadné stereotypní chování. Vývoj těchto dětí je opožděný, kvalitativně porušený a nerovnoměrný. Šporclová (2018) zmiňuje problémy s nápodobou, které zapříčiňuje neschopnost dětí učit se prostřednictvím sdílené pozornosti. Mají také výrazné problémy s chápáním myšlenek a pocitů druhých osob.

Z hlediska adaptability se rozlišuje různá funkčnost postižení. Čadilová s Žampachovou (2015) upozorňují na nízkou, středně těžkou a těžkou míru autistických příznaků. **Vysoce funkční forma PAS** vykazuje u dítěte relativně dobrou komunikaci. Dítě je schopné vzájemné spolupráce a intelekt bývá v pásmu průměru až nadprůměru. Jak zmiňují Hrdlička a Komárek (2004) jedinci s lehkým až středně těžkým mentálním postižením a narušenou komunikací jsou zařazeni do **středně funkčního autismu**. Dle Thorové (2006) osoby s **nízkofunkční formou** mají těžké až hluboké mentální postižení, mají velmi narušené komunikační dovednosti a výrazné problémové chování.

2.4 Atypický autismus

Jak popisuje Thorová (2006) atypický autismus splňuje jen částečně kritéria pro dětský autismus, některé oblasti vývoje jsou zde méně narušeny. Typická bývá neobvyklá přecitlivělost na specifické vnější podněty. Děti mají problémy s navazováním vztahů s vrstevníky. Sociální dovednosti bývají méně narušeny ale z hlediska potřeby péče a intervence se však neliší od dětského autismu.

2.5 Mentální postižení

Peeters (1998) se zamýšlí nad pojmem inteligence. Říká, že tento pojem je všeobecně vnímán jako něco, co se dá měřit pomocí inteligenčních testů. Lidé s autismem jsou však často inteligentní v abstraktním smyslu ale, chybí jim tzv. „common sense“ – inteligence běžného života, takzvaný zdravý selský rozum.

Černá (2009) zdůrazňuje, že stanovení diagnózy mentálního postižení je založeno na komplexním hodnocení jednotlivce. Jak dodává Thorová (2006) autismus a mentální postižení jsou dva různé syndromy, které se mohou překrývat.

Černá (2009) uvádí, že podle MKN – 10 se rozlišuje šest základních kategorií mentálního postižení:

F70 lehká mentální retardace

F71 středně těžká mentální retardace

F72 těžká mentální retardace

F73 hluboká mentální retardace

F78 jiná mentální retardace

F79 nespecifikovaná mentální retardace

Vágnerová (2008) definuje mentální postižení jako vrozené postižení rozumových schopností. Hlavními znaky jsou problémy v rozvoji myšlení a řeči. Omezená je schopnost učení a s tím související problém s adaptací na běžné životní podmínky a to přesto, že tento jedinec byl přijatelným způsobem výchovně stimulován.

3 Výchova a vzdělávání osob s PAS v ČR

V této kapitole popíšeme nelehkou cestu občanského sdružení AUTISTIK a několika odborníků v České republice, kteří nebyli lhostejní k do té doby neefektivnímu neboli spíše žádnému smysluplnému přístupu výchovy a vzdělávání lidí s PAS.

3.1 Historie a současnost

Problematika autismu nemá v ČR dlouhou historii. Této problematice se věnovalo jen několik odborníků. V roce 1973 byla vydána kniha *Extrémní osamělost* od psychiatryně Růženy Nesnídalové, ve které autorka popisuje několik případů osob s autismem. Situace se změnila až po roce 1989 a to především díky občanskému sdružení AUTISTIK v čele s její hlavní představitelkou Miroslavou Jelínkovou.

AUTISTIK vznikl v roce 1994 z iniciativy rodičů dětí s PAS. V této době informovanost odborné i laické veřejnosti byla minimální, a proto jako první se tato organizace zaměřila na osvětu. Členové sdružení začali překládat v té době nejnovější odborné knihy a publikace. Čadilová a Žampachová (2012) zmiňují, jak díky této organizaci začali do ČR přijíždět přední odborníci ze zahraničí. Mezi nejznámější patří Erik Schopler a Margaret Lansingová z divize TEACCH v USA a Theo Peeters z Belgie. Po zapojení MŠMT ČR se začala mapovat aktuální situace v oblasti výchovy a vzdělávání dětí s autismem a vznikaly první třídy při speciálních školách. V roce 1997 se díky sdružení AUTISTIK společně s Nadací Dětský mozek podařila uskutečnit stáž našich sedmi speciálních pedagogů a psychologů v Budapešti. To následně znamenalo průlom v této oblasti v České republice. Výsledkem bylo schválení vyhlášky MŠMT č. 127/1997 Sb. o speciálních školách a speciálních mateřských školách, kde bylo uvedeno, za jakých podmínek může být zřízena speciální třída pro žáky s autismem. Cílená poradenská péče pro děti, žáky a studenty s PAS byla postupně zkvalitňována.

Také ve zdravotnictví se touto problematikou nikdo nezabýval. Jak popisuje docent Hrdlička v článku z roku 2006, teprve až v roce 1997 začal fungovat v Motole na oddělení Dětské psychiatrie pilotní projekt ohledně diagnostiky poruch autistického spektra. On sám popisuje situaci, kdy jeho kolegové tvrdili, že je těchto dětí tak málo, že se to nevyplatí.⁵ Jak čas ukazuje, byly tyto úvahy naprosto zcestné. I dnes převyšuje

⁵ *Esprit*. Praha: Česká asociace pro psychické zdraví, 2006, číslo 1-2. ISSN 1214-2123.

poptávka nabídku. Ve výroční zprávě NAUTIS z. ú. z roku 2017 je uvedeno, že čekací doba na psychologické vyšetření je kolem 15 měsíců.⁶

3.1.1 Vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami

Dne 17. dubna 2015 byla pod č. 82/2015 Sb. vyhlášena novela zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů, a některých dalších zákonů, která přináší několik důležitých změn. Stěžejní je především § 16 Podpora vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami. *„Dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami se rozumí osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření. Podpůrnými opatřeními se rozumí nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte, žáka nebo studenta. Děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami mají právo na bezplatné poskytování podpůrných opatření školou a školským zařízením.“*

Podpůrná opatření spočívají v poradenské pomoci školy a školského poradenského zařízení, v úpravě organizace, obsahu, hodnocení, forem a metod vzdělávání a školských služeb, zabezpečení výuky předmětů speciálně pedagogické péče, prodloužení délky středního nebo vyššího odborného vzdělávání, v úpravě podmínek přijímání ke vzdělávání a ukončování vzdělávání, v použití kompenzačních pomůcek, speciálních učebnic a speciálních učebních pomůcek, v úpravě očekávaných výstupů vzdělávání v mezích stanovených rámcovými vzdělávacími programy a akreditovanými vzdělávacími programy, ve vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu, ve využití asistenta pedagoga, ve využití dalšího pedagogického pracovníka, v poskytování vzdělávání nebo školských služeb v prostorách stavebně nebo technicky upravených.

Podpůrná opatření se člení do pěti stupňů podle organizační, pedagogické a finanční náročnosti.

Pro děti, žáky a studenty s mentálním, tělesným, zrakovým nebo sluchovým postižením, závažnými vadami řeči, závažnými vývojovými poruchami učení, závažnými vývojovými poruchami chování, souběžným postižením více vadami nebo autismem lze

⁶ Nautis [online]. [cit. 02.03.2019]. Dostupné z <https://nautis.cz/cz/vyrocní-zpravy>.

zřizovat školy nebo ve školách třídy, oddělení a studijní skupiny. Podmínkou pro zařazení je písemná žádost zletilého žáka nebo studenta nebo zákonného zástupce dítěte nebo žáka, doporučení školského poradenského zařízení a soulad tohoto postupu se zájmem dítěte, žáka nebo studenta.⁷

Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, upravuje pravidla pro poskytování podpůrných opatření. Mezi nejdůležitější podporu pro žáky s PAS patří asistent pedagoga, který pomáhá pedagogovi při realizaci a organizaci vzdělávání. Podporuje žakovu samostatnost a jeho aktivní zapojení do všech školních činností. Dalším velmi důležitým podpůrným opatřením je Individuální vzdělávací plán (IVP), který lze úspěšně využít ve všech typech a stupních škol a zařízení. IVP zpracovává škola ve spolupráci se školským poradenským zařízením, žákem a zákonným zástupcem.⁸

3.1.2 Rámcové vzdělávací programy

Systém kurikulárních dokumentů představují Národní program vzdělávání a rámcové vzdělávací programy (dále jen RVP). RVP vymezují závazné rámce vzdělávání pro jeho jednotlivé etapy – předškolní, základní a střední vzdělávání.

Principy RVP ZV vymezují vše, co je společné a nezbytné v povinném základním vzdělávání žáků. Specifikuje úroveň klíčových kompetencí, jíž by měli žáci dosáhnout na konci základního vzdělávání. Vymezuje vzdělávací obsah – očekávané výstupy a učivo. Podporuje komplexní přístup k realizaci vzdělávacího obsahu a předpokládá volbu různých vzdělávacích postupů, odlišných metod, forem výuky a využití všech podpůrných opatření ve shodě s individuálními potřebami žáků. Umožňuje modifikaci vzdělávacího obsahu, rozsahu a zaměření výuky, metod práce a zařazení dalších podpůrných opatření pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, žáků nadaných a mimořádně nadaných.

Součástí RVP ZV je tzv. minimální doporučená úroveň pro úpravy očekávaných výstupů v rámci podpůrných opatření. Očekávané výstupy jsou obvykle na nižší úrovni než odpovídající očekávané výstupy daného vzdělávacího oboru. Tyto uvedené výstupy jsou vodítkem pro případné úpravy výstupů uvedených v ŠVP do individuálního vzdělávacího

⁷ Zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání v znění zákona 82/2015 Sb.

⁸ Vyhláška č. 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných

plánu (IVP) pro žáka na základě doporučení školského poradenského zařízení a žádosti zletilého žáka nebo zákonného zástupce žáka.

V souladu s vyhláškou č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, se výstupy minimální doporučené úrovně využijí v případě podpůrných opatření od třetího stupně pouze u žáků s lehkým mentálním postižením.

RVP ZŠS respektuje opoždění psychomotorického vývoje žáků se středně těžkým a těžkým mentálním postižením, jejich fyzické a pracovní možnosti a předpoklady. Vymezuje podmínky pro speciální vzdělávání žáků s různým stupněm mentálního postižení.

RVP ZŠS obsahuje dva díly, které jsou zpracovány podle stupně mentálního postižení žáků a jsou navzájem plně prostupné.

- Díl I – Vzdělávání žáků se středně těžkým mentálním postižením
- Díl II – Vzdělávání žáků s těžkým mentálním postižením a souběžným postižením více vadami.

Rámcové vzdělávací programy tvoří obecně závazný rámec pro tvorbu školních vzdělávacích programů (ŠVP) škol všech oborů vzdělání v předškolním, základním, základním uměleckém, jazykovém a středním vzdělávání.⁹

⁹ NÚV – Rámcové vzdělávací programy [online]. [cit. 30.03.2019]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/rvp>

3.2 Strukturované učení

Metodika strukturovaného učení je postavena na teoriích učení a chování. Dle Čadilové a Žampachové (2012) strukturované učení vychází především z TEACCH programu a Lovaasovy intervenční terapie. Je určena především pro děti s poruchou autistického spektra, jelikož umožňuje zohlednit různorodost každého jednotlivce. Metodika respektuje zvláštnosti dítěte a jeho individuální úroveň. Je vysoce individuální, jelikož vychází z vývojového principu, který respektuje zvláštnosti dítěte. Postupně dochází ke snižování kognitivních deficitů. Využívá silných stránek dětí a projevy nevhodného chování se odbourávají pomocí efektivní motivace. Umožňuje aktivní generalizaci získaných dovedností a nejefektivnější je, pokud se úzce spolupracuje s rodinou dítěte. Schopler (2000) zdůrazňuje různorodost vývoje každého jedince napříč vývojovými oblastmi (napodobování, vnímání, hrubá motorika, jemná motorika, vizuomotorická koordinace, komunikace, poznávací schopnosti, sebeobsluha a sociální dovednosti).

Schopler, Reichler a Lansingová (1998) tvrdí, že největšího pokroku lze dosáhnout, pokud spolu aktivně spolupracují rodiče a odborníci. Odborníci by měli pochopit problémy, které mohou při výuce v rodinném prostředí nastat. Je tedy důležité přizpůsobit vše mentální úrovni a schopnostem dítěte a zvážit i možnosti rodiny.

3.2.1 Principy strukturovaného učení

Thorová (2006) říká, že strukturalizace znamená vnesení jasných pravidel, zprůhlednění posloupnosti činností a uspořádání prostředí. Tím v chaosu vytvoříme pro lidi s PAS řád, logiku, pocit jistoty a bezpečí. Důležitá je předvídatelnost, to znamená mít ponětí nebo duševní představu o „kde a kdy“ a odpověď na otázku „jak dlouho?“, jak zmiňují Gillberg a Peeters (2003). Čadilová a Žampachová (2008) doplňují ještě o otázky „Co? Jak? a Proč?“ Z toho vychází principy strukturovaného učení: **strukturalizace, vizualizace, individualizace a motivace.**

Základním pravidlem systému nastavení pracovních činností je systém práce zleva doprava a shora dolů, který vychází z našich kulturních tradic. Jak dále zmiňují Čadilová a Žampachová (2008), tato zkušenost otevírá cestu k dalšímu učení a získávání dalších zkušeností. Zvýší se tím schopnost porozumět instrukcím a předvídatelnost v čase i prostoru. To vše vede k větší samostatnosti a nezávislosti osob s PAS.

4 Výzkumný cíl, účel výzkumu a výzkumné otázky

Výzkumný cíl

Cílem této práce je zjistit, jak a proč pedagogové uplatňují principy strukturovaného učení v praxi. Chceme odkrýt sílu i úskalí této metody. Popíšeme, proč je vhodné využít ve vzdělávání dětí s PAS tuto metodu. A nabídnout vodítko dalším pedagogům při zavádění tohoto přístupu do jejich každodenní praxe.

Účel výzkumu a výzkumné otázky

Účelem výzkumu této práce je zjistit, jak funguje strukturované učení ve školní praxi. Základní otázka, kterou jsme si při výzkumu pokládali, byla zjistit, jak fungují třídy, kde se vzdělávají děti s PAS a s tím související téma: jaké pedagogové zvolili strategie, postupy, metody a pomůcky v kontextu strukturovaného učení s ohledem na jednotlivé žáky. Je velmi důležité si uvědomit, jak jsou tyto děti ve svých schopnostech, dovednostech a projevech rozdílné a s čím se pedagogové v praxi potýkají při vzdělávání dětí s PAS.

Neméně důležité je však také odkrýt klady a zápory strukturovaného učení. Je zásadní zmínit, že výsledky práce jednotlivých pedagogů souvisí s jejich osobností, s jejich přístupem k dětem s handicapem, jejich akceptací k problémovému chování jednotlivých dětí a jejich vlastní angažovaností a potřebou se neustále vzdělávat a zkoušet nové postupy, přístupy, metody a pomůcky.

Vzhledem k tomu že potřebujeme jít do hloubky zvoleného tématu, zvolili jsme kvalitativní přístup šetření. Švaříček a Šed'ová (2014) zdůrazňují, že kvalitativní přístup v pedagogice znamená hledání příčin úspěchů či neúspěchů výchovy. Jde o popis všedních detailů každodenní reality a lidé jsou zkoumáni v přirozeném prostředí. Hendl (2016) výhody kvalitativního výzkumu doplňuje o možnost studovat procesy, navrhopvat teorie a možnost hledat příčinné souvislosti.

Pro zjištění kvalitativních údajů jsme zvolili případovou studii, kterou Hendl (2016, s. 102) připodobňuje k mikroskopu: „*Její hodnota závisí na tom, jak dobře je zaostřena.*“, a zároveň tu jde také o zachycení případu v celé jeho celistvosti. Jak zmiňují Švaříček a Šed'ová (2014), předností případové studie je zachycení unikátních vlastností a okolností zkoumaných problémů, zkoumá to, co se skutečně odehrává a výsledky mohou

poskytovat dalším zájemcům vhled do podobných situacích. Nevýhodou je, že je nelze zobecnit na širší vzorky, jsou často založeny na subjektivních interpretacích a mohou být zkresleny samotnou zaujatostí výzkumníka.

Výsledky studií zaměřené na strukturované učení

Marie Howley, odbornice v oblasti problematiky výchovy a výuky žáků a studentů s poruchou autistického spektra, porovnává ve svém odborném článku 27 studií týkajících se vzdělávání pomocí strukturovaného učení. Marie Howley, zde shrnuje výsledky studií vlivu principů strukturovaného učení na jedince s PAS. Strukturované učení popisuje jako důležitý nástroj ve vzdělávání.

Z porovnání těchto studií vyplynulo že principy a metody strukturovaného učení snižují problémové chování dětí (nebezpečné a rušivé chování, kousání, kopání, pláč a křik), snižuje se sebepoškozování a agresivní chování. Také se snižuje úroveň stresu žáků a jejich úzkost. Zlepšuje se jejich studijní chování (angažovanost, plnění zadaných úkolů, zvládání změn a nezávislost). Pro děti s autismem se díky strukturovanému učení stává život předvídatelnější. Na druhé straně se autorka článku zamýšlí nad tím, co se jednotlivci učí a proč. Pro komplexní výzkumný pohled je proto důležité se více zabývat smyslem výuky a dopadem na kvalitu života osob s PAS.¹⁰

V diskuzi porovnáme výsledky naší práce a těchto zahraničních studií. Bude zajímavé, zda dojdeme ke stejným výsledkům, či zda náš výzkum bude v rozporu s ostatními.

¹⁰ HOWLEY, Marie. Outcomes of Structured Teaching for Children on the Autism Spectrum: Does the Research Evidence Neglect the Bigger Picture?. *Journal of Research in Special Educational Needs* [online]. 2015, 15(2), 106-119 [cit. 2019-02-16]. ISSN 14713802.

5 Metodologie

Naším záměrem je propojení výzkumu s praxí. Díky dobrým znalostem terénu, jsme si zvolili kvalitativní šetření, abychom mohli jít do hloubky zvolené problematiky.

Téma práce je postaveno na těchto kvalitativních metodách: pozorování, analýze dokumentů a rozhovoru.

Pozorování můžeme definovat jako dlouhodobé a systematické sledování probíhajících aktivit přímo v terénu, jak popisuje Švaříček a Šed'ová (2014), a dále vysvětlují, že pozorovatel je tak trochu přítelem, zvědavým cizincem a neznalým laikem. Pro tuto metodu bylo využito videonahrávek, protože jak uvádí Švaříček a Šed'ová (2014), situace a jevy se odehrávají v rychlém sledu, a tak má výzkumník omezenou šanci postřehnout všechny jevy, které probíhají, a proto je na místě využít videonahrávky. Výhodami jsou prostorová a časová nezávislost, možnost opakované analýzy záznamu a také různé jiné využití, jako například pro vědecké výzkumy, jako zpětná vazba pro přímé účastníky anebo jako ukázka dobré praxe. Jewitt (2012) uvádí, že video je stále častěji nástrojem sběru dat pro výzkumné pracovníky, kteří se zajímají o společenské interakce. Jak dále zmiňuje Jewitt (2012), musíme zde také řešit otázku platnosti dat videa a zda výzkumník nenarušuje realitu prostředí.

Díky naší znalosti konkrétního školního prostředí, samotných tříd, pedagogického personálu i žáků nebyla realita prostředí narušena. Šetření tímto vstupem neztrácelo na objektivitě a přirozenosti. Důležité sekce z videí jsou převedeny do obrázků, vloženy do tabulek a samotná situace je v tabulce popsána. Témata jsou rozdělena do kapitol: individualizace, vizualizace, strukturalizace a motivace. Tato metoda je použita jako doplňující. Hlavní metodou výzkumu je rozhovor.

Rozhovor vychází z ústní komunikace, neopírá se o písemné vyjádření respondenta, jak vysvětluje Pelikán (2007). V tomto konkrétním případě půjde o polostrukturovaný rozhovor, který vychází z předem připraveného seznamu témat a otázek. Jak popisuje Švaříček (2014), tento proces má několik fází, a to výběr metody, příprava rozhovoru, průběh vlastního dotazování, přepis rozhovoru, reflexe rozhovoru, analýza dat a výsledná výzkumná zpráva.

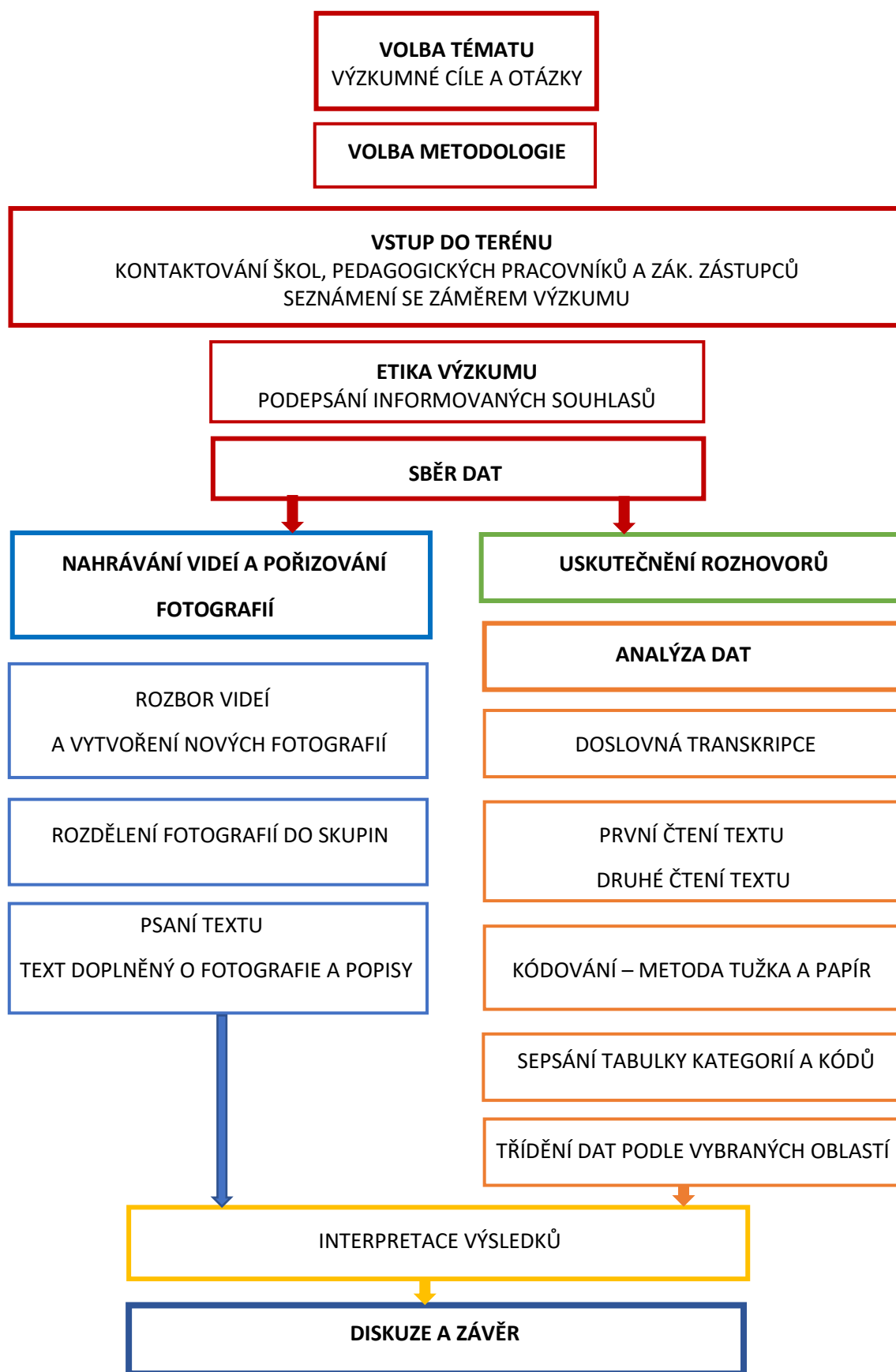
Rozhovory byly vedeny s třídními učitelkami a asistentkami pedagoga. Natáčeny byly na diktafon. Připravené otázky polostrukturovaného rozhovoru jsou uvedeny v příloze č. 3 a v příloze č. 4. Otázky jsou děleny na dvě části. První část je stejná pro učitelky i pro

asistentky. Druhá část se týká konkrétních dětí. Otázky pro učitelky jsou obsáhlejší, jelikož mají o svých žácích největší přehled a mají k dispozici veškeré údaje, které jim zákonní zástupci poskytují.

V příloze č. 5 je předložen jeden doslovný přepis rozhovoru s paní učitelkou J. Ukázka kódování přepsaných rozhovorů je v příloze č. 6. Vzhledem k tomu že šlo o polostrukturované rozhovory, byly kategorie dané již samotnými otázkami výzkumníka.

..

Schéma postupu mapuje jednotlivé kroky výzkumu



6 Etika výzkumu

Z etických důvodů jsme před samotným výzkumem požádali zúčastněné pedagožky, asistentky pedagoga a zákonné zástupce žáků, kteří navštěvují třídy a jsou součástí šetření, o jejich souhlas s výzkumem, který probíhal za účelem zpracování diplomové práce.

Byly vytvořeny dva formuláře – jeden pro zákonné zástupce žáků (příloha č. 2) a druhý pro asistenty pedagoga a pedagožky (příloha č. 1).

Zákonní zástupci žáků byli seznámeni s průběhem výzkumu ve třídě, kde se vzdělávají jejich děti. Byli poučeni o záměru a průběhu výzkumu a požádáni o souhlas s pořizováním videí a fotografií jejich dítěte.

Paní učitelky a asistentky byly také seznámeny s průběhem výzkumu v jejich třídě. Byly požádány o souhlas s pořizováním videí a fotografií jejich osoby, prostoru třídy, učeben a také pomůcek (režimy, úkoly, pracovní listy atd.), které používají při strukturovaném učení.

Všichni účastníci s výzkumem souhlasili.

Vzhledem k citlivosti údajů jsou jména dětí a údaje, které by mohly vést k jejich identifikaci, změněny.

Všechny rozhovory, videa a fotografie jsou bezpečně uloženy u výzkumníka. Vzhledem k citlivým údajům je v příloze uveden jen jeden částečný přepis (příloha č. 5).

7 Výzkumné pole a subjekty výzkumu

Výzkum proběhl ve dvou školách v rámci jednoho kraje. Lokalita souvisí s prací výzkumníka, který pracuje ve speciálně pedagogickém centru, a pedagogy společně s dětmi dobře zná. Tato skutečnost je pro výzkum velmi důležitá. Děti s PAS musí mít k této osobě důvěru. Pokud by výzkumník narušoval svou přítomností chod třídy, šetření by neproběhlo ve standardní situaci a výsledky výzkumu by neodpovídaly skutečné realitě.

Rozhovory byly nahrávány v aplikaci diktafon na mobilním telefonu přímo ve školách. Některé informace z rozhovorů jsou z důvodu přehlednosti dány do tabulek.

Tabulka č. 1 **Třída 1 a 2 – základní informace**

	Třída 1	Třída 2
Typ školy	ZŠ a SŠ	ZŠS a PrŠ
Typ třídy	Třída zřízena dle § 16 odst. 9 školského zákona	Třída zřízena dle § 16 odst. 9 školského zákona
Personální obsazení	Třídní učitelka a dvě asistentky pedagoga	Třídní učitelka a dvě asistentky pedagoga
Žáci	Pět chlapců	Čtyři chlapci a dvě dívky
Ročníky ve třídě	3. ročník a 4. ročník	3. ročník, 4. ročník, 5. ročník a 10. ročník.
Rámcové vzdělávací programy ve třídě	RVP ZV RVP ZŠS – Díl I RVP ZŠS – Díl II	RVP ZV RVP ZŠS – Díl I RVP ZŠS – Díl II
Datum šetření – fotografie a videonahrávky	17. 9. 2018 17. 10. 2018 22. 10. 2018	20. 9. 2018 25. 9. 2018 2. 10. 2018
Datum – rozhovor	28. 11. 2018	13. 12. 2018

RVP – viz. Kapitola 3.1.2 Rámcové vzdělávací programy

Tabulka č. 2

Třída 1 – žáci (základní informace)

	Jonáš	Mike	Sam
Věk	10	9	11
Diagnózy	<ul style="list-style-type: none"> Dětský autismus Těžké mentální postižení 	<ul style="list-style-type: none"> Atypický autismus Lehké mentální postižení 	<ul style="list-style-type: none"> Dětský autismus Středně těžké mentální postižení ADHD
Symptomatika PAS	Těžká	Mírná až středně těžká	Středně těžká
Ročník	4. ročník	4. ročník	4. ročník
RVP	RVP ZŠS – Díl II	RVP ZV	RVP ZŠS – Díl I
IVP	Ano	Ano	Ano
Asistent pedagoga	Ano	Ano	Ano

Tabulka č. 3

Třída 2 – žáci (základní informace)

	Tom	Emi	Neli
Věk	10	9	11
Diagnózy	<ul style="list-style-type: none"> Atypický autismus Lehké mentální postižení Poruchy pozornosti 	<ul style="list-style-type: none"> Atypický autismus Těžké mentální postižení Poruchy pozornosti 	<ul style="list-style-type: none"> Dětský autismus Středně těžké mentální postižení ADHD
Symptomatika PAS	Mírná až středně těžká	Mírná až středně těžká	Středně těžká až těžká
Ročník	4. ročník	3. ročník	5. ročník
RVP	RVP ZV	RVP ZŠS – Díl I	RVP ZŠS – Díl I
IVP	Ano	Ano	Ano
Asistent pedagoga	Ano	Ano	Ano

RVP – viz. Kapitola 3.1.2 Rámcové vzdělávací programy

Tabulka č. 4
Třídní učitelky – základní informace

Třídní učitelky	Učitelka K Třída 1	Učitelka J Třída 2
Věk	41	40
Praxe ve školství	Od roku 2000 až do současnosti. Od roku 2014 pracuje v současné třídě.	Deset let
Práce s dětmi s PAS	Čtvrtým rokem	Deset let
Vzdělání	Speciální pedagogika a všeobecné předměty druhý stupeň	Vychovatelství pro speciálně pedagogické instituce a učitelství pro druhý stupeň a střední školy
Absolvované kurzy ohledně problematiky PAS	V NAUTIS (dříve APLA) kurzy: <ul style="list-style-type: none"> • AUTISMUS I, • AUTISMUS II, • Sociální dovednosti pro děti s PAS, • Zvládání Agrese u dětí s mentálním postižením a PAS. Kurzy pořádané školou (L. Hladká, A. Pavlišťíková): <ul style="list-style-type: none"> • Strukturované úkoly pro děti s PAS • AAK pro děti s PAS 	Semináře v rámci studia
Metody, které využívají pro děti s PAS	<ul style="list-style-type: none"> • Strukturované učení • VOKS • Znak do řeči 	<ul style="list-style-type: none"> • Strukturované učení • VOKS • Znak do řeči
Co pomáhá při práci ve strukturovaném učení	<ul style="list-style-type: none"> • Kolegyně • Kurzy • Literatura – Strukturované učení a Rozvoj sociálních dovedností u dětí s autismem (V. Čadilová, Z. Žampachová) • Internet – náměty k tvorbě strukturovaných úkolů • SPC • Rodiče s dítětem s PAS 	<ul style="list-style-type: none"> • SPC • Literatura

VOKS – Výměnný obrázkový komunikační systém

AAK – Alternativní a augmentativní komunikace

Tabulka č. 5
Asistentky pedagoga – základní informace

Asistentky pedagoga (AP)	Asistentka L Třída 1	Asistentka Z Třída 1	Asistentka A Třída 2	Asistentka I Třída 2
Věk	36	35	49	47
Praxe ve školství	Desátým rokem	Druhým rokem (dříve v ústavu sociální péče)	Deset let	Šest let
Práce s dětmi s PAS	Desátým rokem	Druhým rokem (ve školství)	Třetím rokem	Čtyři roky
Vzdělání	Gymnázium Vyšší odborná škola zdravotnická	Střední zdravotnická škola Kurz AP	Střední odborné učiliště Kurz AP	Střední odborné učiliště Kurz AP
Absolvované kurzy ohledně problematiky PAS	V NAUTIS (dříve APLA): <ul style="list-style-type: none"> • AUTISMUS I • AUTISMUS II • Sociální dovednosti pro děti s PAS, • Zvládání agrese u dětí s MP a PAS. Kurzy pořádané školou: <ul style="list-style-type: none"> • Strukturované úkoly pro děti s PAS a • AAK pro děti s PAS 			
Metody, které využívají pro děti s PAS	<ul style="list-style-type: none"> • Strukturované učení • VOKS 	<ul style="list-style-type: none"> • Struktur. učení • VOKS 	<ul style="list-style-type: none"> • Struktur. učení • Znak do řeči 	<ul style="list-style-type: none"> • Struktur. učení • Znak do řeči
Co pomáhá při práci ve struktur. učení	Kolegyně Rodiče dětí s PAS	Kolegyně SPC Internet	Kolegyně NNO	Kolegyně SPC Internet Rodiče dětí s PAS

VOKS – Výměnný obrázkový komunikační systém

AAK – Alternativní a augmentativní komunikace

NNO – Nestátní neziskové organizace

SPC – Speciálně pedagogické centrum

8 Výsledky výzkumu

Strukturované učení

V této části se zaměříme na **metodiku strukturovaného učení**. Teoretické informace propojíme se samotným výzkumem. Vycházet budeme z videí a z fotografií ze tříd, kde probíhalo výzkumné šetření. Názorné ukázky předvedou, jaké si pedagožky vytvořily podmínky pro výuku svých žáků.

Metodika strukturovaného učení je postavena na teoriích učení a chování a je určena především pro osoby s poruchou autistického spektra. Je nastavena tak, aby zohlednila veškeré zvláštnosti jedince a jeho individuální úroveň rozvoje (Čadilová, Žampachová 2008).

Principy strukturovaného učení jsou:

- Individualizace
- Vizualizace
- Strukturalizace
- Motivace

8.1. Individualizace

Neexistuje jednotný přístup, který se hodí na každé dítě s PAS. Nenajdete dvě děti, na které by platily stejné metody a přístupy. Pokud budete pracovat s těmito jedinečnými žáky, uvědomte si, že to, co platí na jednoho, nemusí být vhodné u druhého. Naopak, váš naučený a vyzkoušený přístup často naprosto selže. To klade velké nároky na pedagogy, asistenty a rodiče, na jejich kreativitu, důslednost a zároveň trpělivost. Důležité je vybudovat si vzájemný vztah plný důvěry.

Dle Čadilové a Žampachové (2008) jsou poruchy autistického spektra ve svých symptomech velmi různorodé a variabilita projevů je v rámci jednotlivých diagnóz velmi široká. Z toho vyplývá, že individuální přístup je naprosto zásadní. Individualizace je nutná především ve volbě: metody, postupu, úlohy, prostředí, formy vizualizace, komunikace a motivace.

Ukázky individualizace ve třídě 1

Obr. 1 Komunikační kruh

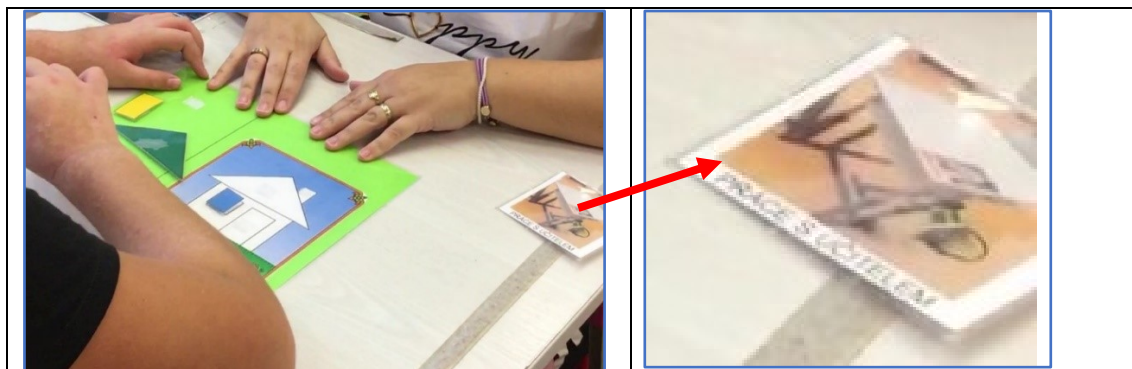
Komunikační kruh vede paní učitelka, která se věnuje každému dítěti podle jeho schopností a dovedností, přestože jde o práci ve skupině.

Komunikace je vedena podle různé úrovně kom. dovedností žáka (mluví, znakuje, gestikuluje, používá alternativní komunikaci).

Asistentka individuálně zasahuje, pokud má některé z dětí problém, a pomáhá mu plně se zapojit do aktivit řízených paní učitelkou.

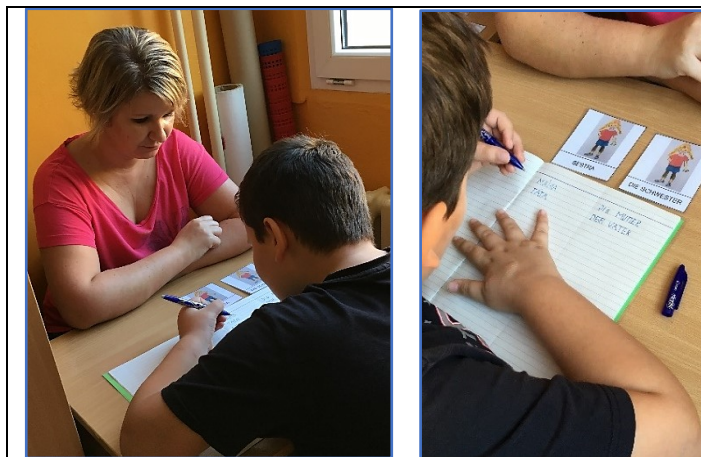


Obr. 2 Individuální práce žáka s učitelkou/asistentkou



Ukázka samostatné práce pedagoga s žákem. Úkoly jsou nastaveny přesně na míru konkrétního dítěte. Na stole je kartička „PRÁCE S UČITELEM“.

Obr. 3 Individuální práce žáka s asistentkou – výuka cizího jazyka



Samostatná práce žáka s asistentkou.

Pracovní místo je umístěno mimo kmenovou třídu.

Výuka probíhá odděleně, aby chlapec nebyl rušen ostatními žáky. Tento chlapec má cizí jazyk jako jediný ze třídy.

Obr. 4 Individuální pracovní místo (lavice, samostatný box, koberec)



Individuální práce a úkoly nastavené přímo na konkrétní dítě. Ukázky individuální práce v lavici, na koberci a samostatná práce v boxu.

Ukázky individualizace ve třídě 2

Obr. 5 Komunikační kruh



Režim dne

Komunikační kruh se zde začíná uvítací básničkou. Paní učitelka se pozdraví podáním ruky se všemi dětmi a asistentkami. Pak k tabuli přichází postupně všechny děti a mluví se o tom, kdo je ve třídě, jak se jmenují, kde bydlí, jaký je den, měsíc, rok, roční období a jaké je venku počasí. Rozhovor je vždy veden podle komunikačních dovedností dítěte. Paní učitelka probere režim dne a vylepí ho na tabuli. Asistentky jsou vždy přítomné a zapojují se, pokud má dítě problém a potřebuje podporu. Tato podpora je pro žáky nezbytná.

Obr. 6 Individuální přístup, úkoly a pomůcky

Individuální práce a úkoly nastavené přímo na konkrétní dítě.



8.2 Vizualizace

„Celé mé myšlení je vizuální. Když myslím v abstraktních pojmech, jako jsou vztahy mezi lidmi, používám vizuální představy, jako například posuvné skleněné dveře. Vztahy se musí tvořit pomalu, jinak se posuvné dveře mohou rozbít.“

Theo Peeters (1998, s. 70)

Vizualizaci využíváme v podstatě všichni, aniž si to uvědomujeme. V metru se orientujeme podle popisů, šipek, barev a piktogramů. Mnozí z nás využívají diář. V neznámém obchodě se orientujeme pomocí mapek a značek, a to i na jiném kontinentu. Při vaření využíváme přesné popisy s obrázky – procesuální schémata. Vizualizace nám velmi pomáhá v orientaci v neznámém prostředí. O to víc je důležitá právě u lidí s PAS. Čadilová a Žampachová (2008) uvádí výhody vizuální podpory u osob s PAS:

- Pomáhá založit a udržet informaci, a to ve formě, kterou dokáží snadněji a rychleji interpretovat.
- Vysvětluje verbální informace.
- Pokud nastane změna, zvyšuje se schopnost ji přijmout.
- Pomáhá v nezávislosti a samostatnosti.

Vizualizace prostoru

Je velmi důležitá pro přehlednost prostoru. De Clercq (2007) vysvětluje: ve vzdělávacím programu se snažíme nechat věci, nábytek, místa „mluvit samy za sebe“, tak, aby jejich význam či účel nemusel být vyvozován. Je důležité vytvořit místa, která využíváme jen k práci a místa, kde se tráví volný čas. Díky této předvídatelnosti přispějeme k prevenci problémového chování.

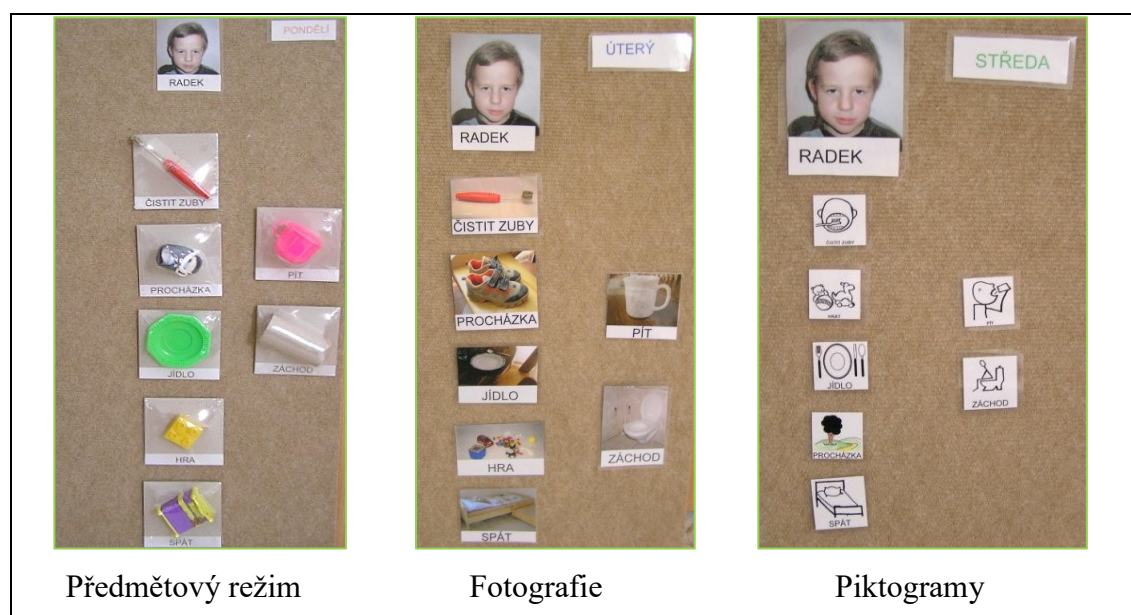
Prostor třídy většinou dělíme na prostor pro práci s učitelem, samostatný pracovní box, místo pro hygienu, svačinu a také pro relaxaci či hru.

Vizualizace času

Souvisí se strukturou času. Forma vizualizace musí odpovídat vývojové úrovni konkrétního jedince tak, aby pro něj byla smysluplná a pochopitelná.

De Clercq (2007) upřesňuje, že pro větší nezávislost dítěte s autismem je důležité naučit ho orientovat se a předvídat události každého dne. Denní rozvrh je u každého jedince velmi individuální. Hladká a Pavlišťíková (2008) doplňují: denní režim je jedním z nevýznamnějších pilířů struktury pro děti s PAS. Podle potřeb a úrovně dítěte můžeme volit mezi několika typy. Režim může být například z předmětů, nebo z fotografií či symbolů (barevných či černobílých piktogramů).

Obr. 7 Druhy denních režimů



(Hladká, Pavlišťíková, 2008, s. 90-91)

Procesuální schémata

Dítě s PAS se pohybuje ve světě, kterému nerozumí a je pro něj matoucí tvrdí, Čadilová a Žampachová (2013). Běžné aktivity pro nás tak samozřejmé a smysluplné, nemusí být pro dítě s autismem pochopitelné. Proto je důležité mu i tyto jednoduché aktivity přiblížit, a to v podobě vizuální – předměty, obrazy (fotografie, piktogramy, obrázky) a v psané formě (obr. 20 a.).

Jak popisují Straussová a Knotková (2011) procesuální schémata zachycují kroky procesu. Jde o obrázky či fotografie, které pomohou dítěti vyjádřit sled událostí.

Ukázky vizualizace ve třídě 1

Obr. 8
Vizualizace denního režimu



Obr. 9
Vizualizace rozvrhů dle RVP ZV a RVP ZŠS

Rozvrh třídy 4.BS

	1. vyučovací hodina	2. vyučovací hodina	PŘESTÁVKA	3. vyučovací hodina	4. vyučovací hodina	5. vyučovací hodina
Pondělí	7:50 - 8:35 Čtení JAKY 1 + 2 = 3	8:45 - 9:30 Čtení JAKY 1 + 2 = 3	9:30 - 9:45 Čtení JAKY 1 + 2 = 3	9:50 - 10:35 Čtení JAKY 1 + 2 = 3	10:45 - 11:30 Čtení JAKY 1 + 2 = 3	11:40 - 12:25 Čtení JAKY 1 + 2 = 3
Úterý	7:50 - 8:35 Čtení JAKY 1 + 2 = 3	8:45 - 9:30 Čtení JAKY 1 + 2 = 3	9:30 - 9:45 Čtení JAKY 1 + 2 = 3	9:50 - 10:35 Čtení JAKY 1 + 2 = 3	10:45 - 11:30 Čtení JAKY 1 + 2 = 3	11:40 - 12:25 Čtení JAKY 1 + 2 = 3
Středa	7:50 - 8:35 Čtení JAKY 1 + 2 = 3	8:45 - 9:30 Čtení JAKY 1 + 2 = 3	9:30 - 9:45 Čtení JAKY 1 + 2 = 3	9:50 - 10:35 Čtení JAKY 1 + 2 = 3	10:45 - 11:30 Čtení JAKY 1 + 2 = 3	11:40 - 12:25 Čtení JAKY 1 + 2 = 3
Čtvrtek	7:50 - 8:35 Čtení JAKY 1 + 2 = 3	8:45 - 9:30 Čtení JAKY 1 + 2 = 3	9:30 - 9:45 Čtení JAKY 1 + 2 = 3	9:50 - 10:35 Čtení JAKY 1 + 2 = 3	10:45 - 11:30 Čtení JAKY 1 + 2 = 3	11:40 - 12:25 Čtení JAKY 1 + 2 = 3
Pátek	7:50 - 8:35 Čtení JAKY 1 + 2 = 3	8:45 - 9:30 Čtení JAKY 1 + 2 = 3	9:30 - 9:45 Čtení JAKY 1 + 2 = 3	9:50 - 10:35 Čtení JAKY 1 + 2 = 3	10:45 - 11:30 Čtení JAKY 1 + 2 = 3	11:40 - 12:25 Čtení JAKY 1 + 2 = 3

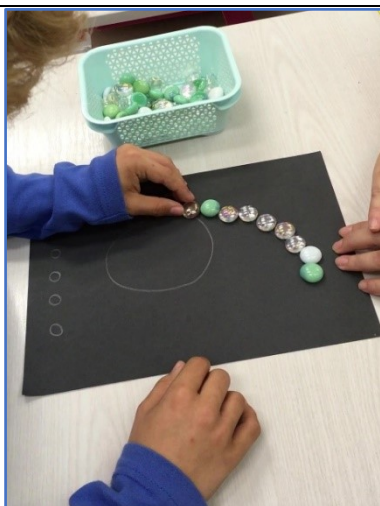
Rozvrh třídy 4.BS

	1. vyučovací hodina	2. vyučovací hodina	PŘESTÁVKA	3. vyučovací hodina	4. vyučovací hodina
Pondělí	7:50 - 8:35 KULICKY KULICKY	8:45 - 9:30 KULICKY KULICKY	9:30 - 9:45 KULICKY KULICKY	9:50 - 10:35 KULICKY KULICKY	10:45 - 11:30 KULICKY KULICKY
Úterý	7:50 - 8:35 KULICKY KULICKY	8:45 - 9:30 KULICKY KULICKY	9:30 - 9:45 KULICKY KULICKY	9:50 - 10:35 KULICKY KULICKY	10:45 - 11:30 KULICKY KULICKY
Středa	7:50 - 8:35 KULICKY KULICKY	8:45 - 9:30 KULICKY KULICKY	9:30 - 9:45 KULICKY KULICKY	9:50 - 10:35 KULICKY KULICKY	10:45 - 11:30 KULICKY KULICKY
Čtvrtek	7:50 - 8:35 KULICKY KULICKY	8:45 - 9:30 KULICKY KULICKY	9:30 - 9:45 KULICKY KULICKY	9:50 - 10:35 KULICKY KULICKY	10:45 - 11:30 KULICKY KULICKY
Pátek	7:50 - 8:35 KULICKY KULICKY	8:45 - 9:30 KULICKY KULICKY	9:30 - 9:45 KULICKY KULICKY	9:50 - 10:35 KULICKY KULICKY	10:45 - 11:30 KULICKY KULICKY

Obr. 10 a 11 Vizualizace úkolů



Obr. 10



Obr. 11

Obr. č. 10

Dopravní značky –
příkladání značek ke
kartičkám. Žáci jsou
seznámeni s dopravními
značkami a jejich
významem.

Obr. č. 11

Žáci mají pomocí
skleněných kamínků
vyskládat číslíci šest a také
přiložit správný počet.
Používá se při nácvičce
číslíci a správného počtu.

Obr. 12 a 13 Vizualizace úkolů



Obr. 12



Obr. 13

Obr. č. 12

Kartičky na výuku
německého jazyka na
téma rodina.

Obr. č. 13

Nácvik počtu
s vizuální podporou.

Obr. 14 – Vizualizace úkolů



Téma dne – JABLKO. Jeho části jsou ve skutečné podobě, zároveň jsou popsány a
vizualizovány na zalaminovaných kartičkách.

Obr. 15 Vizualizace – volací a tranzitní karty

		<p>Dítě vezme připravenou tranzitní kartu a přechází s ní na místo, kde bude daná činnost probíhat. Tranzitní kartu přiloží ke kartě volací.</p>
<p>Třída</p>	<p>Malá tělocvična</p>	

Obr. 16 Vizualizace – karta „Čekat“

		<p>Před odchodem ze třídy a ze šatny žáci čekají na místě k tomu určeném – karta „ČEKAT“.</p>
--	--	---

Ukázky vizualizace ve třídě 2

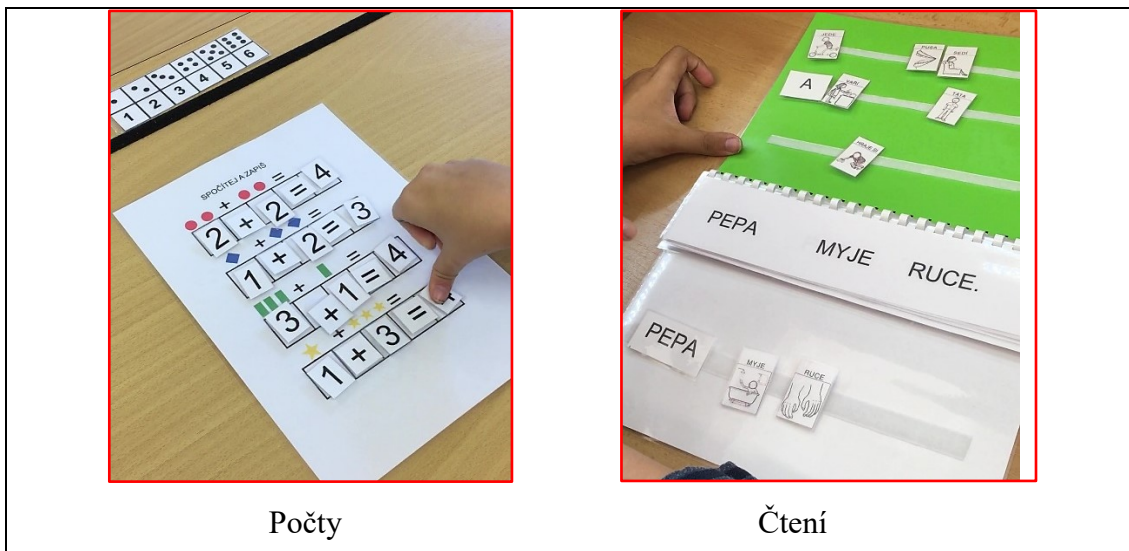
Obr. 17 Vizualizace dne – Denní režim a karta „Záchod“



Obr. č. 17 Denní režim

Obr. č. 18 Kartička „Záchod“

Obr. 19 Vizualizace úkolů



Počty

Čtení

8.3 Strukturalizace

Struktura prostoru

Jak uvádí Tuckermann, Häußler, Lausmann (2014) struktura prostoru je důležitá pro lepší orientaci a odpovídá nám na otázky: Kam co patří? Kam co dávat? Kde mám být? Kde mají místo ostatní?

Čadilová a Žampachová (2008) shrnují, že struktura prostředí pomůže předvídat, kde se jednotlivé činnosti a úkony mají vykonávat. To přispívá k lepší adaptaci a vyšší míře samostatnosti osob s PAS (obr. 20).

Struktura pracovního místa

Hladká a Pavlišťíková (2008) popisují možnost struktury pracovního místa. Stůl se rozdělí na tři části (vizuálně lze podpořit např. barevnou lepicí páskou). Na levé straně jsou umístěny úkoly k vypracování. Dítě má tak možnost názorně vidět, kolik pracovních listů, úkolů či krabic ho čeká. Prostřední část stolu je určena k samotné práci. Pravá strana stolu je určena k odložení již vypracovaných úkolů.

Ukázka pracovního místa – boxu (obr. 21).

Struktura času

Zde se odpovídá na otázku Kdy? Viz kapitola Vizualizace. Vizualizace času přímo souvisí s vizualizací času – denní režimy (obr. 7, obr. 8, obr. 17). Čadilová a Žampachová (2008) upozorňují, že děti v předškolním věku nepoužívají zviditelnění času, řídí se verbálními pokyny dospělých. Dítě s PAS vzhledem ke komunikačním deficitům, hlavně v oblasti porozumění řeči potřebuje čas zviditelnit, a to hlavně pomocí denních režimů, týdenních, měsíčních nebo i ročních plánů (diář). Ve školním prostředí se používá zvizualizovaný rozvrh hodin (obr. 9).

Strukturované úlohy

Krabicové úlohy patří mezi nejjednodušší formu strukturovaných úloh (obr. 22). Náročnější variantou jsou úlohy v deskách (obr. 23, obr. 24 a., obr. 24 b., obr. 27).

Používají se také pracovní listy, sešity a učebnice. Ukázka strukturovaných učebnic tvořených na míru jednotlivého žáka (obr. 25, obr. 26).

Ukázky strukturalizace ve třídě 1

Obr. 20 Struktura prostoru třídy



Třída je prostorově rozdělena na samostatnou práci v boxu, na práci v lavici s pedagogem, na místo na relaxaci, hygienu a jídlo.

Obr. 20 a.

Procesuální schémata

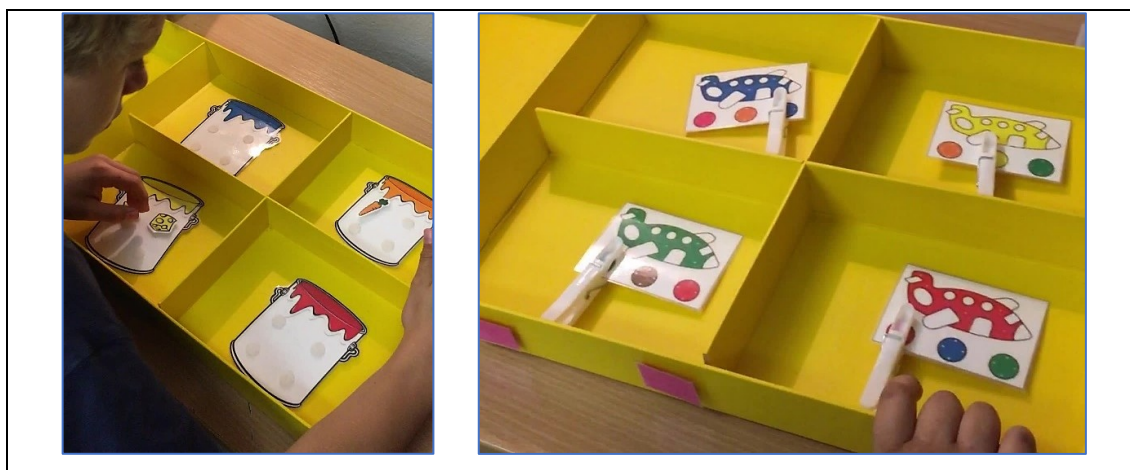
- Čistit zuby
- Mýt ruce



Obr. 21 Struktura pracovního místa – práce v boxu



Obr. 22 Strukturované úkoly – krabicové úkoly (barvy)



Obr. 23 Strukturované úkoly



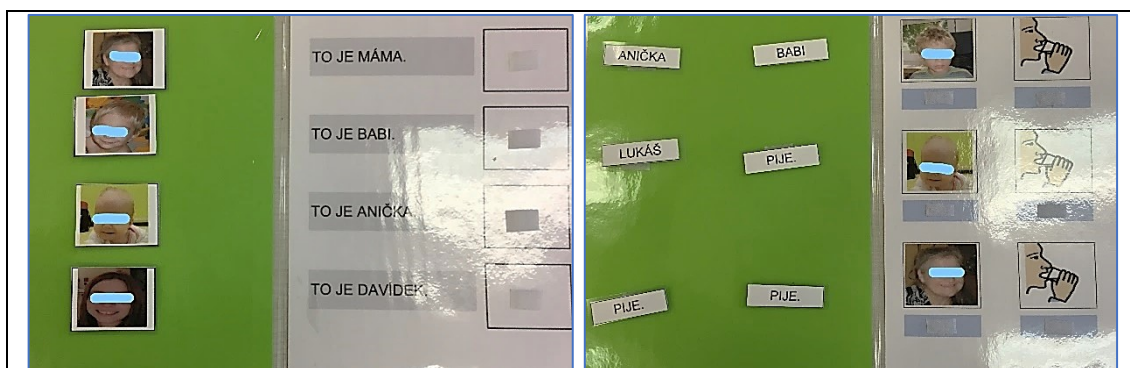
Obr. 24 a. Strukturované úkoly – úlohy v deskách



Přikládání správných vět k obrázku.

Přikládání obrázků dle textu.

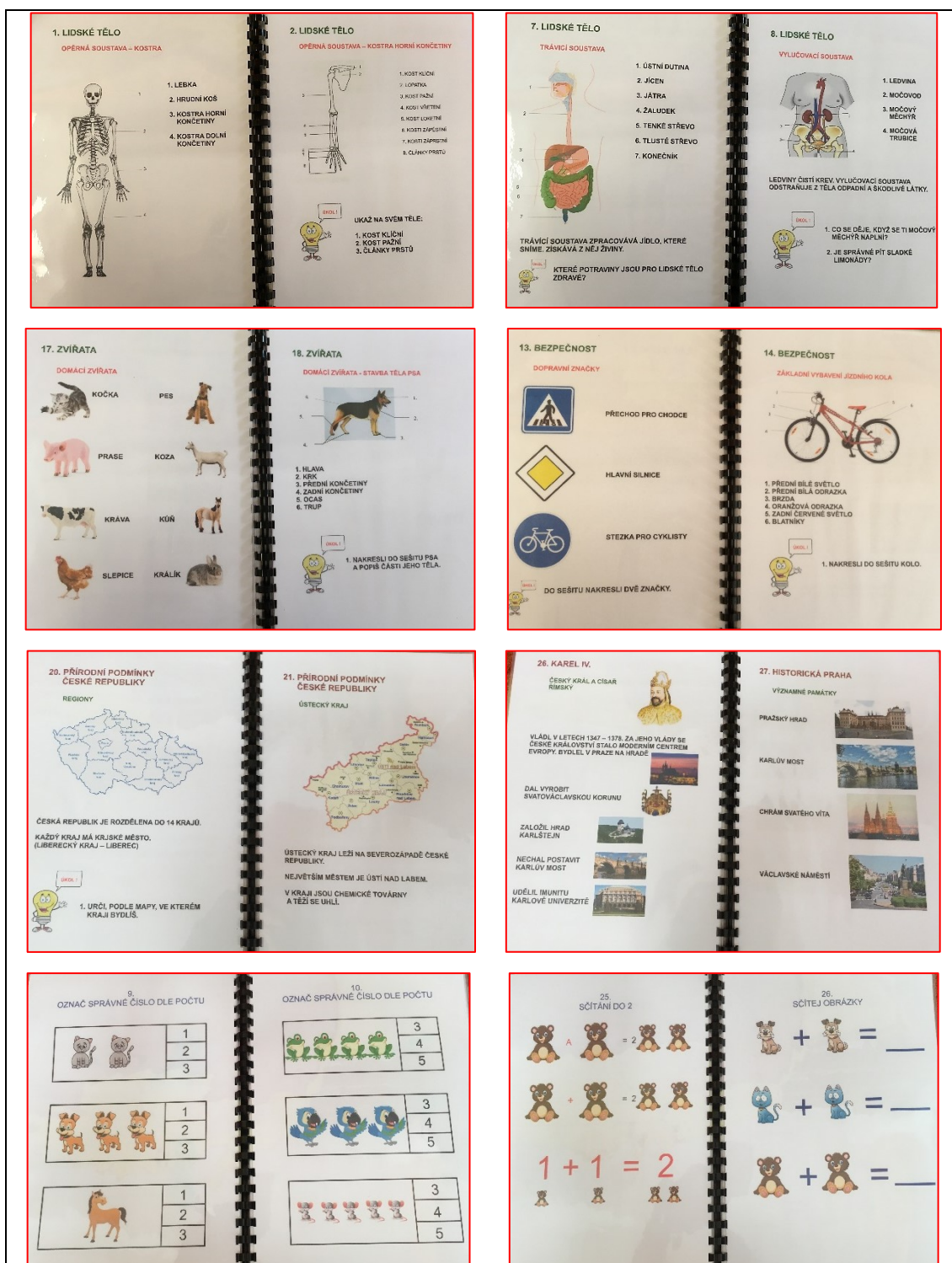
Obr. 24 b. Strukturované úkoly – úlohy v deskách



Žák přikládá správné fotografie k textu a nebo naopak přikládá správná slova k fotografii a k piktogramu.

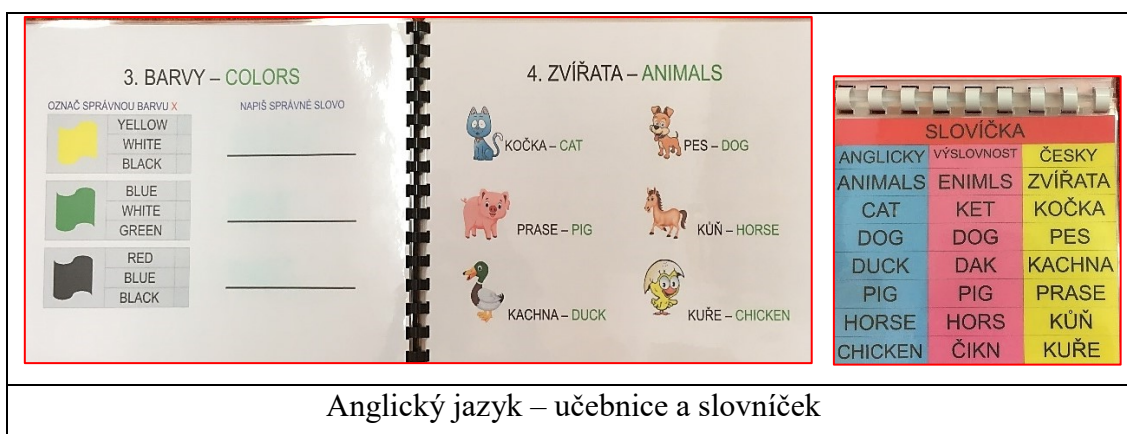
Ukázky strukturalizace ve třídě 2

Obr. 25 Strukturované učebnice a úkoly

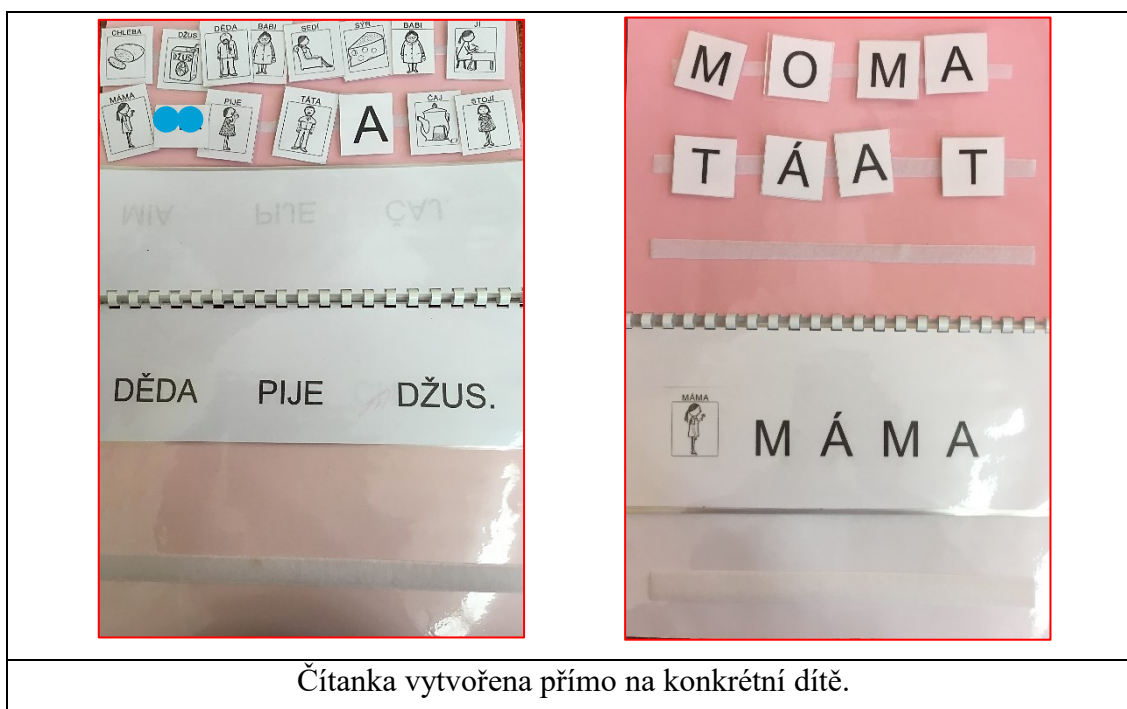


Paní učitelkou vytvořené učebnice – přírodověda, vlastivěda, počty.

Obr. 26 Strukturovaná učebnice



Obr. 27 Strukturované úkoly



8.4 Motivace

Zvolení vhodné motivace u dětí s PAS je zásadní. Jedinečnost těchto dětí je i ve výběru vhodné motivace. To, co motivuje nás, intaktní společnost, může být velmi rozdílné od motivování lidí s PAS.

Je důležité:

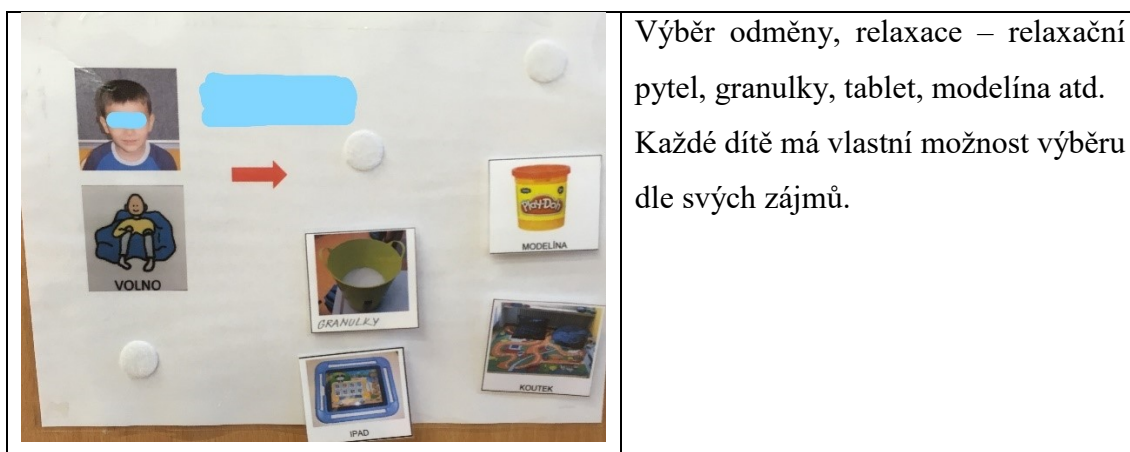
- Dítě musí zvolené motivaci rozumět.
- Dítě musí vědět, kdy odměnu získá – většinou je nutnost odměnit ihned po splnění úkolu.
- Odměna musí mít takovou formu, aby ji dítě dokázalo přijmout.

Možnosti odměny:

- Materiální odměna (pamlsek, předmět, hračka, samolepka atd.).
- Činnostní odměna (houpání, pouštění písničky, pohádky nebo jen opakování sekvence určité části filmu, skládání puzzle atd.).
- Sociální odměna (pochvala, pohlazení, povzbuzení, zatleskání atd.).
- Znamka – některé děti mohou dobře reagovat na známku.

Ukázky motivace ve třídě 1

Obr. 28 Motivační tabulka



Obr. 29 Motivace – potravina



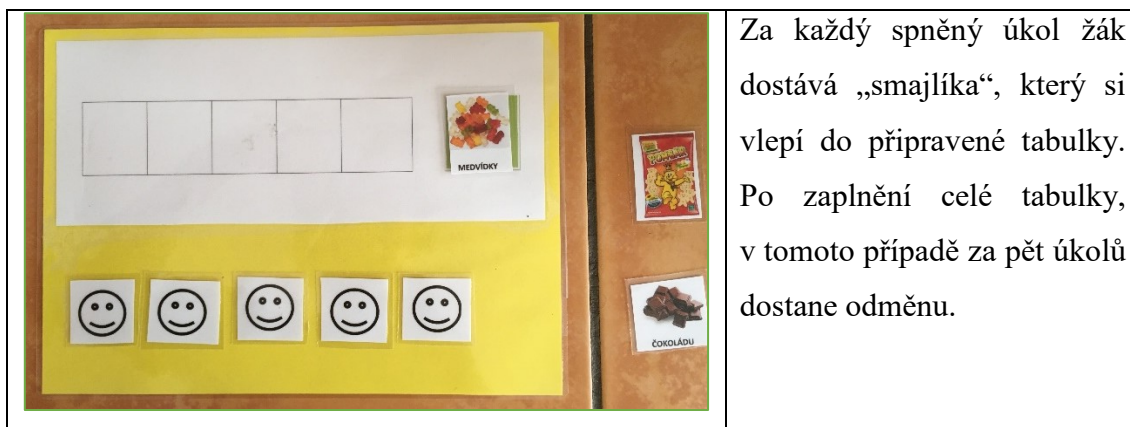
Žetonový systém

Čadilová a Žampachová (2008) vysvětlují důležitost nastavení žetonového systému v tom, že umožňuje dítěti rozvíjet schopnost čekat na odměnu. Pomáhá mu uvědomit si, za jak dlouho odměnu dostane. Systém umožňuje postupně zvyšovat množství zadávaných úkolů a také se rozšiřuje jeho okruh oblíbených odměn. Dítě zažívá úspěch a stává se samostatnějším.

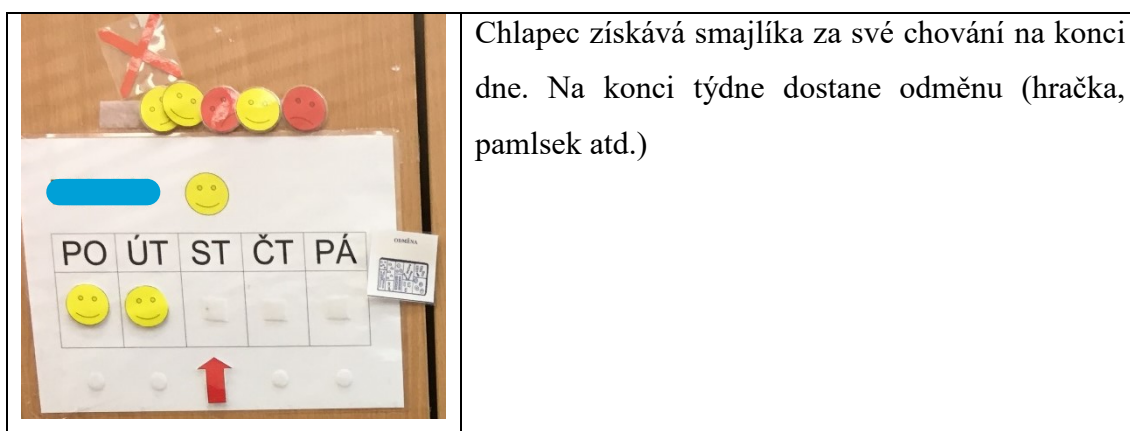
Různé podoby žetonového systému:

- Žetonová tabulka (obr. 30)
- Motivační tabulka (obr. 28)

Obr. 30 Žetonový systém – tabulka



Obr. 31 Žetonový systém



8.5 Výzkumné analýzy tříd

V rámci této části výzkumu zanalyzujeme z rozhovorů, které byly natočeny ve dvou třídách v různých školách, jak vypadá jejich běžný den. Jaké metody, postupy a pomůcky pedagogové používali, jak mají zorganizovaný den a samotnou výuku.

V další části výzkumné analýzy se zaměříme na tři děti z každé třídy, na to, jaké ony mají problémy, co zvládají či nezvládají, jejich silné i slabé stránky a jak jim podpora ve formě vizualizace, strukturalizace, individualizace a motivace pomohla a pomáhá i nadále.

Dále budeme vyhodnocovat výpovědi učitelek a asistentek ohledně problematiky strukturovaného učení. Jaké ony vidí výhody a nevýhody. Důležité bude zjistit, proč by tuto metodu doporučili dalším pedagogům, asistentům a rodičům a jak podle nich tento přístup může pomoci dětem s PAS.

8.5.1 Výzkumná analýza třídy 1

Třída má k dispozici jednu místnost (obr. 20) a na chodbě má vytvořen koutek pro samostatnou individuální výuku (na výuku cizího jazyka pro jednoho žáka – obr. 3). Chodba je stavebně oddělena od hlavní chodby školy.

Třída je dispozičně řešena tak, že zde najdeme pět samostatných pracovních boxů pro individuální práci, pět lavic pro práci s pedagogem, místo pro společnou skupinovou práci (komunikační kruh), pracovní stůl pro učitelku a asistentky, pracovní místo pro práci u tabule, místo na ukládání pomůcek a pracovních materiálů, místo na hygienu a relaxační kout (obr. 20).

V této třídě pracuje s pěti dětmi jedna učitelka a dvě asistentky pedagoga.

Pro představu, jak v praxi funguje třída, kde se vzdělávají děti s PAS, je nutné popsat jeden běžný den. Tyto údaje pochází hlavně z rozhovorů s třídní učitelkou, s asistentkami, ale také z výzkumného pozorování. Rozhovory byly nahrávány v prostorách školy.

Vyučovací den v této třídě začíná vlastně již den předem. Režim dne je nastavený tak, aby když přijdou žáci do třídy, měli již přesně dáno, co budou dělat. To je zajištěno denním režimem, který je umístěn na skříni, která je polepena kobercem a je přímo u místa, kde probíhá komunikační kruh (obr. 1). Tento režim učitelka společně

s asistentkami připraví po skončení výuky na druhý den. Vzhledem k odlišným vzdělávacím programům žáků má pak ještě každý z nich svůj vlastní rozvrh hodin a režim dne u svého pracovního boxu (obr. 8, obr. 9).

Samotný den ve škole pro tyto konkrétní žáky začíná vstupem do šatny, kde na ně čekají asistentky. Dítě si zde svlékne bundu, zuje si boty a obuje prezůvky, pak čeká na ostatní spolužáky, a to na místě, kde je na zemi obrázek „Čekat“ (obr. 16). Poté, co všichni dorazí, odchází společně s asistentkami do třídy s kartičkou „Třída“ v ruce. Při příchodu do třídy umístí žáci tuto kartičku na určené místo k volací kartě (na rám dveří – obr. 15). Pak již podle obvyklé rutiny a zároveň podle režimu dne přijdou ke své lavici a vyndají si z tašek notýsek. *„Kartička „Notýsek“ je začátek a konec“, ...tím vlastně my začínáme a končíme den.“ (C1).* V rámci sebeobsluhy se jdou chlapci převléknout do oblečení, které mají určeno pro pobyt ve třídě a pak někteří z nich snídají, protože berou léky, které se mají podávat až po jídle. Ostatní žáci mají možnost využít tuto chvíli k relaxaci. Tu si mohou podle vlastního výběru určit, každý má svou osobní tabulku s výběrem relaxačních činností (obr. 28). Den ve třídě tedy začíná kartičkami „Notýsek“, „Oblékání“ a „Záchod“. Vše je podpořeno vizualizací pomocí kartiček.

Pak následuje komunikační kruh – jde o společnou komunikaci učitelky, asistentek a žáků (obr. 1). Délka je různá, a to od dvaceti do čtyřiceti minut. Čas se odvíjí podle únavy a naladění chlapců. Kruhu se nezúčastňuje jeden z chlapců, který tuto společnou aktivitu zatím nezvládá. *„Pořád ještě není schopen pracovat s námi na koberci, co se týče komunikačního kruhu. On rovnou pracuje v boxu.“ (C2).* V komunikačním kruhu se probírá, jaký je den, datum, počasí, kdo je a není ve třídě a probírá se buď nová látka nebo opakuje ta starší, ta, která ještě není u chlapců upevněná. Většinou jde o tematické bloky – rodina, roční období, dopravní prostředky, zvířata, rostliny atd. Také se zde rytmitizují básničky a písničky. Přestože každý z nich má problém s funkční komunikací, učitelka vždy komunikaci nastaví podle potřeb a porozumění toho konkrétního dítěte. Asistentky jsou nápomocny dětem podle jejich potřeby.

Po ukončení komunikačního kruhu chlapci odcházejí ke svým režimům (obr. 8, obr. 9), kde mají určeno, kdo bude pracovat samostatně v boxu (kartička „Individuální práce“) a kdo společně s asistentkou či učitelkou (kartička „Práce s učitelem“ – obr. 2). V boxu, kde mají připraveny krabicové úkoly, pracovní listy a pracovní činnosti s pomůckami dle své vzdělávací úrovně, postupují zleva doprava. Zleva z police si berou úkoly k vypracování, uprostřed na lavici úkol zpracují a napravo do police dávají splněné úkoly (obr. 21). Po splnění této činnosti mají ve svém režimu kartičku „Volno“ a mají možnost

vybrat si ze své nabídky činnost, kterou sami chtějí, např. houpačka, rádio, granulky, modelína, tablet, relaxační pytel atd. Toto volno trvá tak pět až sedm minut. Potom se ti, co byli v boxu přesouvají do lavice na práci s učitelem a ti, co byli v lavici, jdou pracovat samostatně do boxu. Výuka ve zdejší třídě se neřídí podle zvonění, ale jsou to takové různě dlouhé bloky podle toho, jak děti pracovní činnosti zvládají. Všechny děti mají totiž problém s pozorností a jsou rychle unavitelné. Poté následuje svačina, kterou mají žáci také ve svém režimu. Podle potřeby je v režimu zařazena ještě karta „Zuby“, „Pití“, „Záchod“ a „Léky“. Tyto aktivity se pravidelně opakují, ale ne všichni žáci je mají ukotveny, a proto je potřeba je do režimu zařadit také.

Vždy po ukončení každé činnosti dávají chlapci piktogram do košíčku pod režim – to znamená, že činnost je ukončena (obr. 8).

Po svačině následuje krátká relaxace a pak pokračuje vyučování – třídění. Tato hodina již není tak náročná jako předchozí hodiny. V tento čas se již musí volit méně náročné činnosti. *„Třídíme jeden, dva boxíky maximálně, je to o kamínkách, ale zároveň o pracovním návyku, že se musí po svačině najet, že se musí pracovat, ale je to lehčí formou.“ (C3)*

Pak pokračují předměty jako je tělesná výchova, výtvarná výchova, pracovní činnosti a hudební výchova.

Při přechodu do jiných prostor školy se používají volací karty (obr. 15), které mají umístěny tam, kam potřebují jít – velká a malá tělocvična, šatna, snoezelen, hudebna atd. Vyučování končí maximálně ve 12.30 hodin. Končí se tím, že si žáci uklidí notýsek, zavrou tašku, rozloučí se s paní učitelkou podáním ruky a odchází, buďto do jídelny na oběd nebo do šatny za rodiči. Vždy chodí s kartičkou a v doprovodu asistentek.

Paní učitelka se velmi snaží rozvíjet komunikační schopnosti chlapců. Propojuje každé nové slovo, každé téma ve všech předmětech. Například při tématu dne JABLKO – v ranním kruhu si povídají o jablku, o jeho barvách a chuti. Jsou připravena skutečná čerstvá a sušená jablka. Jablko je rozděleno na všechny jeho části – stopka, semínko, slupka, list, bubák a dužina (obr. 14). Žáci mají za úkol přikládat fotografie ke skutečným částem jablka. Mohou ho, pokud chtějí, ochutnat. Pak skládají papírové jablko, zpívají a vytleskávají písničky na toto téma. Při práci v boxu či s pedagogy v lavici počítají jablka, skládají puzzle s tímto tématem a při pracovní výchově si zkusí s pomocí asistentky či učitelky jablíčko nakrájet. *„Snažíme se tak, aby ty slova, která mají, aby se zároveň propojovaly ve všech sférách těch předmětů, aby to pro ně, pro ty děti, bylo co nejvíc pochopitelné a uchopitelné, aby věděly, co po nich vůbec chceme.“ (C4)*

8.5.2 Případové studie žáků z třídy 1

Případové studie vybraných žáků z této třídy vychází z analýzy rozhovorů s třídní učitelkou a s asistentkami.

Jonáš

Jonášovi je deset let. Je to hezký, urostlý chlapec somaticky odpovídá věku. Jde o dítě s diagnózou dětský autismus (těžká symptomatika autismu, dle míry funkčnosti nízkofunkční) a s těžkým mentálním postižením.

V současnosti navštěvuje čtvrtou třídu. Svou třídní učitelku K a asistentku L zná již od prvního ročníku. Asistentku Z zná druhým rokem.

Rodina – rodiče jsou rozvedeni. Má staršího bratra. V současnosti žije Jonáš s matkou, jeho bratr žije s otcem. Doma je výrazně autoagresivní – neustále se kouše – prsty, ruce, předloktí až k ramenům.

Principy strukturovaného učení doma nepoužívají. Paní učitelka pro Jonáše domů připravila kartičky na komunikaci, režimy dne a procesuální schémata – matka je však nepoužívá. Dostalo se jí podpory od neziskové organizace, od SPC a v rámci školy měla možnost navštívit přednášky ohledně strukturovaného učení a alternativní komunikace. Matka nic z toho nevyužila. Poslední dobou se však spolupráce zkvalitňuje a paní učitelka doufá, že se tato situace pro Jonáše zlepší.

Začátky ve škole – Jonáš zhruba první půl roku chodil do školy pouze na deset minut. Nebylo možno ho skoro dostat do třídy, křičel a byl agresivní. „*On se opravdu kousal, kousal nás a kousal děti okolo sebe, když byl ve třídě. Byl agresivní, nejenom na nás, na ostatní, ale opravdu vše, co mu přišlo pod ruku, tak vlastně... ať to byla věc, prásknul židlí, prásknul květináčem, vše, co mu přišlo pod ruku, tak byl prostě schopen zničit, ale i zároveň i sám sebe.*“ (C5)

V současnosti by zvládl vydržet do 11.30 hodin, ale nemá rád velké kolektivy, hromadné školní přesuny a zvonění, a tak chodí do šatny s asistentkou mimo tuto frekventovanou dobu a to v 11.15 h.

Schopnosti a dovednosti – Jonáš nechce pracovat s tužkou či štětcem, ale pokud jde o věci, které chce, je velmi šikovný – otevře jogurty, krabičky, odemkne dveře, zámečky. Je těžké ho do činností namotivovat. Umí přiřadit barvy a tvary. Třídí správně předměty. Přestože je méně zručný, pracuje s různými materiály. Nacvičuje práci na ploše zleva

doprava. Nacvičuje začátek a konec cílené činnosti a změnu činnosti. Nacvičuje orientaci v tělovém schématu. Nacvičuje orientaci v prostoru – nahoře, dole.

„On chodí rád do školy, je komunikativní, spolupracuje, vydrží. Myslím, že je v té škole rád, že i přijde natěšenej a dokáže pracovat mnohem dýl, má vyšší soustředěnost. Dělá činnosti, které dřív nedělal, který nebyl schopen zvládat třeba předloni, ale loni už jsme to jako vypilovali, takže už to není postrach školy.“ (C37)

Komunikace – Jonáš nemluví, používá slabiky, které jsou bez významu. Zvládne si říct o záchod – přijde s klíčem. Pokud je neklidný, tak křičí. Jako jediný nezvládá práci v komunikačním kruhu, pracuje tudíž rovnou ve svém boxu.

Porozumění řeči – rozumí jednoduchým slovním pokynům. Na kartičky se moc nedívá nebo spíš výběrově jen na ty, které chce, např. „Pítí“ a „Svačina“.

Reakce na situace – reaguje se zpožděním, a to i několika hodin. Takže pokud se něco stalo doma, reagoval na tuto situaci až druhý den ve škole. Jonáš je velmi citlivý na nálady ostatních. To se příznivě projevilo ve škole, kde má druhým rokem u sebe asistentku, v jejíž přítomnosti se výrazně zklidnil. Paní asistentka je vždy dobře naladěna, je milá, mluví tiše, klidně, a to mu vyhovuje. Ve škole výrazně ubylo chlapcových agresivních stavů.

Agrese a autoagrese – je autoagresivní, kouše se, a to i když je pozitivně naladěný. Paní učitelka má pocit, že už je to zlovyk.

Motivace – je velmi těžké ho namotivovat. Funguje většinou na pamlsky – gumové bonbony, které jsou rozdělené na malé kousky (obr. 29).

Sebeobsluha – sám se dokáže svléknout, obléknout, najíst a napít.

Hygiena – na začátku byl na plenách, dnes již chodí na záchod. Ruce si umyje a zuby si vyčistí. Je však nutný dohled či dopomoc.

Vizualizace – vzhledem k tomu, že se nechce cíleně dívat, používají se u Jonáše větší kartičky než u ostatních chlapců.

Stravování – „Jonáš sní úplně všechno, i to co se jíst nemá.“ (C7).

Změny – hlavně z počátku neměl rád změny. „Maminka nedodržuje strukturu a jeli někam na výlet, nevěděl, kam jede. Jonáš miluje jízdu autem, takže nastoupí do auta a pak byli strašně překvapení, když Jonáš tam předvedl to, co umí předvést, protože jeli do Ikei na nákupy. A on nevěděl, nemá rád nákupy on má rád jízdu autem, to, co následovalo potom, ho absolutně nezajímalo... natož, když je bez kartičky, bez informací, bez toho všeho okolo. Takže tak, tam to prostě předved.“ (C22)

V současnosti již zvládne například návštěvu divadla, jízdu autobusem, bowling a procházku mimo školu. Je však nutné ho na situace připravit, a to v denním a týdenním režimu. Začal zvládat chodit do školní jídelny.

Personální změny zvládá bez problémů. „*Co se týče personálních změn, řekla bych, že nemá problém. Ale myslím i když zase, nemůžu říct, že nemá problém. První tři roky měl, řekla bych, bylo mu jedno kdo k němu přišel, ...ale v průběhu loňského roku došlo k mentálnímu dozrání a Jonáš nám začal fungovat a začal se dívat a prostě to byl úplnej zázrak. Jonáš přišel do třídy a já jsem řekla: „Ahoj Jonáši.“ a on se na mě podíval a já věděla, že Jonáš je ve třídě. A od té doby bych řekla, že eviduje asistentku, má radost, že přijde a je tam. Ne že by nás neměl rád, ale ta asistentka krásně pracuje. Tak je vidět, že má větší radost s ní pracovat. A zároveň víc vnímá všechny věci okolo sebe.*“ (C6)

Hluk – vadí mu hluk nebo i jen štěkání psa, ale jen jednoho konkrétního. Na některé zvuky je velmi přecitlivělý.

Metody a pomůcky – využívá se strukturovaného učení – individuální přístupy a postupy, strukturalizace prostředí (pracovní místo, samostatný box, místo pro hru, hygienu, relaxaci, na jídlo, volnočasové aktivity) a strukturované úkoly, především úkoly v krabicích, úlohy v deskách a pracovní listy.

„*Zrovna u Jonáše víc využíváme krabicové úkoly, protože jsme zjistili, že pro něj jsou srozumitelnější a snazší na pochopení než karty.*“ (C28)

Silné stránky – Jonáš se stále rozvíjí a učí nové věci. Má rád nové úkoly. Lépe přijímá změny. Má radost, pokud může pomoci.

Slabé stránky – velice nízká míra koncentrace, nízká míra chuti k práci. Velice rychle se rozhodí a dostane se do afektu.

Úspěchy v SU – u Jonáše došlo k velkému zklidnění. Zlepšily se vztahy ve třídě. Je rád s ostatními dětmi. Za dobu, co je ve škole, udělal velký pokrok.

„*Ty první dva roky, když bych vzala zvykací a od loňského roku, tak udělal neuvěřitelný pokrok, neuvěřitelný skok. Já mu říkám „skokan třídy“, protože opravdu, začínali jsme na plenách – není na plenách, dokáže si říct o záchod, přijde si s klíčem. Lumpací. Co se týče práce v boxech, dokáže si mentálně si uvědomuje, že vlevo má připravené úkoly, vpravo jsou hotové úkoly a připravený úkol nenáááápadně přesune do hotových úkolů, aby si to ulehčil.*“ (C23)

Vzhledem k jeho možnostem se stále rozvíjí a učí nové věci. Zvládá hygienu. Lépe přijímá změny. Ve škole je rád. Pracuje ve struktuře a zvládne spolupracovat.

„Dokáže i říct, když něco nechce. Jo, sedne si a pracuje a když se mu nechce, tak se vzteká a uklízí kartičku do košíku.“ (C8)

Cíle – aby lépe zvládal čekání. Nadále rozvíjet jeho samostatnost. Pracovat na komunikaci, aby lépe fungoval v běžném životě.

Mike

Mikovi je devět let. Somaticky odpovídá věku, je to urostlý hezký chlapec. Jde o dítě s lehkým mentálním postižením a atypickým autismem (mírná až středně těžká symptomatika autismu, dle míry funkčnosti vysokofunkční).

V současné době navštěvuje čtvrtou třídu. Svou třídní učitelku K a asistentku L zná již od prvního ročníku. Asistentku Z zná druhým rokem.

Rodina – rodiče žijí společně. Mike má mladšího bratra a maminka čeká miminko. Vztahy v rodině jsou v pořádku.

Strukturované učení doma nepoužívají. Pokud je však s chlapcem doma výrazný problém, řeší ho maminka i s paní učitelkou, která na danou situaci nastaví procesuální schéma, a tak se většinou podaří problém vyřešit.

Začátky ve škole – začátky byli celkem bez problému. Občas se stávalo, že používal vulgarismy. V současné době tento problém již ve škole nemá.

Problém v počátcích nastával, když se dostal s třídou mimo školu. *„Když to vezmu zpětně... první, druhá třída ještě občas... tak nám přišel, že se chová úplně neadekvátně. Úplně přestal mluvit a vydával jenom skřeky... najednou neomezený prostor, venku zahrada a běhal a lítal a takovej hodně najednou... volno, a to volno neuměl korigovat vůbec ničím. Tam jsme to opravdu začali „Miku musíš takhle, chodí se takhle.“ a nacvičovat pravidla přesně tak, aby věděl.“ (C9)*

Schopnosti a dovednosti – nacvičuje čtení především globální metodou. Zná již všechna písmena abecedy. Čte jednoduché věty. Odříká naučené říkanky a dobře si je pamatuje. Píše hůlkovým písmem. Grafomotorické dovednosti se stále rozvíjí. Zvládá opis slov, diktát písmen a slov. Napíše číslice podle diktátu. Nacvičuje řazení číslovek vzestupně i sestupně. Doplní chybějící číslo do číselné řady. Zvládá porovnávání čísel. Sčítá v oboru do 20. Odčítá do 10. V německém jazyce opakuje jednoduchá slova (nacvičuje slovíčka v oblastech: čísla, barvy, pozdravy, rodina).

Komunikace – mluví, řeč je občas agramatická. Používá věty.

„Celkově ho to zklidnilo, celkově jsme odbourali takový ty neurotický stavy. Bylo vidět, že tam není všechno vyladěno tak, jak by mělo být. A myslím si, že lepší komunikace pro nás všechny. Mike třeba, co se týče volného času, si neumí přesně identifikovat to, co chce a když má tu kartičku toho „Volna“ a to volno si může vybrat, tak on řekne: „A jdu si vzít tohle.“, a přesně řekne a přesně ví.“ (C33)

Porozumění řeči – ne všemu rozumí a neadekvátně odpovídá. Odpovědi jsou nepřesné nebo zcela nesmyslné. *„Když se zeptám, co má rybička na sobě, protože tam má obrázek šupin a chceme, aby se rozvíjela slovní zásoba, protože má velice nízkou míru slovní zásoby i běžných věcí. Takže se snažíme stále rozvíjet tu slovní zásobu. Tak mu řekneme: „Šu, šu.“ a on řekne úplně dalo by se říct blábol, nesmysl, řekl: „Šupíček.“ (C10)*

Agrese a autoagrese – ze začátku používal vulgarismy dnes je již ve škole neužívá. Se slovní agresí má Mike problém doma. Nezvládá také péči o zvířátka. *„...když měli zvířátko, tak to nedopadlo nikdy dobře.“ (C11).*

Doma, pokud je nervózní, si okousává klouby prstů na rukou.

Motivace – pochvala a povzbuzení. Dá se lehce namotivovat.

Žetonový systém – má tabulku se „smajlíky“ různě barevnými, kde se na konci každého dne dává smajlík (obr. 31) a na konci týdne, pokud je vše v pořádku, dostává odměnu v podobě hračky (autíčko, postavičku, čokoládu atd.).

Sebeobsluha a hygiena – je v pořádku. Nemá s tím žádný problém.

Vizualizace – je důležitá hlavně pro podporu jeho komunikace (slovní zásoba), také pro orientaci v čase (režim dne a rozvrh hodin) a je vhodná při čtení (vizuální podpora slov – globální metoda čtení).

Stravování – nemá problém s ničím. Doma nejí zeleninu a ovoce.

Změny – zvládá díky režimu dne a slovnímu ujištění. *„Mike tím, jak režim má strukturu ve škole, tak on se utvrzuje v tom a zklidňuje se zároveň toho jeho napětí a je tady bez problémů, ví, co přijde, co bude, jak to bude a kdy to bude.“*

Hluk – nesnáší hlučné prostředí.

Pozornost – velice rychle se unaví.

Metody a pomůcky – využívá se strukturovaného učení: individuální přístupy a postupy, strukturalizace prostředí (pracovní místo, samostatný box, místo pro hru, hygienu, relaxaci, na jídlo, volnočasové aktivity). Používá strukturované úkoly v krabíčkách, úlohy v deskách a pracovní listy tak, aby odpovídaly jeho učivu a zároveň jsou nastaveny přímo na jeho potřeby. U Mika se více než u jiných chlapců využívá psaní do sešitu.

Problémové situace ve škole – měl období, kdy bral dětem věci. Díky motivaci a žetonovému systému se podařilo toto problémové chování odbourat. V současné době je vše v pořádku.

Silné stránky – je velmi kontaktní, komunikativní, snaživý a ochotný. „...*naopak vyhledává kontakt, vyhledává, chce se pochlubit, rád povídá. Opravdu se snaží o ten sociální kontakt sám celkově velice dobře.*“ (C30)

Slabé stránky – má problém s pochopením čteného textu. Je náladový, nepozorný a velmi rychle unavitelný. „*Když mu něco vytkneme, tak jakoby nelibě nese, že je něco špatně, nebo že nám nelíbí jeho chování, to jo, to se nafoukne a je na něm vidět ta nelibost. Většinou mu to ale dlouho nevydrží.*“ (C12)

Úspěchy ve strukturovaném učení – velmi mu pomáhá režim dne – utvrzuje ho v tom, co a jak bude a tím ho velmi zklidňuje. Díky žetonovému systému se odstranilo problematické chování (vulgarismy a drobné krádeže). Zlepšila se komunikace – pokud si neví rady, použije kartičky na podporu slovní zásoby. Velmi se zlepšil ve všech oblastech jeho vzdělávání. Pomocí strukturovaných úkolů s ním zkouší i výuku cizího jazyka.

Sam

Samovi je jedenáct let. Somaticky odpovídá věku, je to štíhlý hezký chlapec. Jde o dítě s rozumovými schopnostmi aktuálně v pásmu středně těžkého mentálního postižení, dětským autismem (středně těžká symptomatika autismu, dle adaptability středně funkční), má projevy poruchy aktivity a pozornosti – syndromu ADHD s přetrvávající emoční a afektivní labilitou.

V současné době navštěvuje čtvrtou třídu. Svou třídní učitelku K a asistentku L zná již od prvního ročníku. Asistentku Z zná druhým rokem.

Rodina – Sam žije se svou maminkou, s pětiletým bratrem a roční sestrou. Mají mezi sebou moc hezké vztahy. Otec se se Samem nestýká.

Strukturované učení doma používají. Maminka se Samem jezdí na logopedii a do terapeutického centra pro děti s autismem, se kterým Sam zvládne jet i na prázdninový pobyt. S maminkou je výborná spolupráce.

Schopnosti a dovednosti – čte pomocí globální metody, čte věty z vlastní čítanky s podporou obrázků. Slovo dokáže číst po hláskách. Nacvičuje slabiky. Přetrvávají potíže v rozvoji grafomotoriky, pouze „čará“. „*Nechce vzít tužku a jeho psychomotorický neklid*

celkově. Když chytíme ruce, klepou se nohy. Nedokáže ukočírovat to svoje vlastní tělo. Má problémy s obloučky, radši udělá ostrý hrany.“ (C13)

Má rád pískovnici. Zvládne pracovat s modelovacími hmotami, prstovými barvami i štětcem. Nacvičuje práci s aplikacemi psaní v tabletu. Orientuje se v tělovém schématu. Nacvičuje si a upevňuje orientaci na ploše a v prostoru. Upevňuje si práci u stolku zleva doprava. Poznává číslice do 10. Nacvičuje řazení předmětů a čísel podle vzoru. Přiřadí shodné číslice z nabídky. Ukáže a podá pojmenovanou číslici. Nacvičuje sčítání do čtyř. Přiřadí číslici k počtu prvků. Rozlišuje plošné geometrické tvary. Nemá potíže pracovat s různými materiály. Pracuje podle vzoru, ale i samostatně. Zapojuje se do hudebně pohybových aktivit. Má rád činnosti s míčem a jízdu na odrážedle.

Komunikace – nemluví, ale zlepšuje se ve verbálním projevu, zvládá nápodobu zvuků, slabik a slov. Vytleskává slabiky ve slovech s pomocí pedagoga.

„Nemluví, nemá to přirozené, ale maminka jezdí, trénuje logopedii. Snaží se a pokud Sam něco chce, trváme na tom, aby se snažil to říct a on to v omezené míře a ve svých možnostech se snaží. Někdy se snaží říct blábol a myslí si, že to projde, ale ono to neprojde, takže se musí snažit víc.“ (C34)

Porozumění řeči – v současné době začal lépe reagovat na slovní pokyny.

„A cestou jsme trénovali. Sam nechce moc za ruku. Je hodně utíkáci. Řekla jsem: „Same, půjdeš vedle mě.“, on: „Hmmm.“, a já: „Dobře, pouštím tě.“, a ono to opravdu funguje. Má svůj vlastní prostor, nemusím ho držet za ruku, je dospělák. Není miminko a stačil ten slovní pokyn. Spokojení byli všichni.“ (C35)

Agrese a autoagrese – při pro něj zátěžové situaci se kouše do rukou. Při afektu skáče a křičí. *„Stačí i třeba to, že mu nejde zapnout zip u batohu tak, jak by si ideálně představoval, a okamžitě jde do té autoagrese a afektového stavu, kdy vyskakuje. Sam skáče soustavně. Dost často se tím uklidňuje, ale teď je to prostě křečovitě skákání, křičení. Ten křik je poznat, že není milý. Je to vysoká frekvence a dokud ten stav se nezlepšuje a ta pomoc tam nepřichází, tak se Sam buď kouše do rukou nebo jde na zem a mlátí sám sebou o zem... ruce, hlava a podobně.*“ (C14)

Motivace – někdy stačí pochvala, pohlazení. Má rád hudbu. Rád třepe papírky, brčky. Velmi ho uklidňuje houpačka, kterou mají přímo ve třídě. Při nácviku činností fungují jako motivace lentilky. *„Teď třeba nacvičujeme sčítání, tak mu dávám lentilku za každý ten list, za každý ten úkon. Pak když máme opakování a je to třeba podzimní blok a děláme to už druhý měsíc, tak už je to za tři, čtyři listy.*“ (C15)

Sebeobsluha a hygiena – zvládá, ale potřebuje dohled či dopomoc.

Vizualizace – Sam potřebuje vše vnímat zrakem a dotekem.

Stravování – má rád sladké. Nejí chleba. V jídle je vybíravý.

Změny – zvládá díky dennímu režimu.

Hluk – má velmi citlivý sluch. Pokud mu něco vadí, kryje si uši rukama.

Pozornost – u chlapce je velice nízká úroveň pozornosti.

Metody a pomůcky – stejně jako u ostatních chlapců se u Sama velmi využívá strukturovaného učení: individuální přístupy a postupy, strukturalizace prostředí (pracovní místo, samostatný box, místo pro hru, hygienu, relaxaci, na jídlo, volnočasové aktivity). Používá strukturované úkoly v krabicích, úlohy v deskách a pracovní listy. Má velmi rád nové pomůcky, úkoly a nová témata. Nejlépe reaguje na úkoly (obr. 24 b.), kde jsou zakomponováni členové rodiny (matka, bratr, sestra, babička, dědeček atd.)

„Má rád i pracovní listy, nemá problém. Miluje věci, které se týkají jeho rodiny. Má výborný vztah s babičkou a dědečkem, protože to on se úplně rozzáří a ty slova úplně umí. Miluje Davídka, bratra... tam je to prostě vidět. Úkoly, kde jsou rodinný příslušníci, ty má velice rád.“ (C36)

Problémové situace ve škole – Sam nechce chodit za ruku, utíká, když jsou mimo školu (v současné době se situace zlepšuje a na slovní výzvu se drží v blízkosti učitelky). Nezvládá střídání se u činností. V současné době nezvládá chodit do jídelny.

Silné stránky – zlepšuje se soustředění. Má rád hudbu, má výborný rytmus a výborný hudební sluch. Je mazlivý, má rád děti i dospělé.

Slabé stránky – je náladový. Má velmi nízkou koncentraci. Nedokáže požádat o pomoc a z toho plynou afekty, které pak má.

Úspěchy ve strukturovaném učení – Sam rozumí tomu, co má dělat. Zklidnil se a lépe spolupracuje. Má důvěru ve fungující systém. *„Určitě celkový zklidnění situace nás vzájemně, protože když dostanete dítě se střední mentální retardací s nízkou úrovní funkčnosti, dítě, které nemluví, tam dochází k těm stavům té bezradnosti dospělého každý den, několikrát. A to dítě je bezradný taky. Snažíme se o vzájemnou důvěru. Protože kdyby mně nevěřil, bude mi odbíhat a nebude mě poslouchat, anebo když potřebuje, tak přijde a za tu ruku mě chytne. V klidové situaci to umí, to zvládne. Ta důvěra a důvěra v ten režim, že když to tam je, tak to tak bude. Má jistotu, že se to nezmění.“ (C16)*

8.5.3 Výhody a nevýhody strukturovaného učení

V této části se zaměříme na otázky, které jsme pokládali paní učitelce a asistentkám ohledně výhod a nevýhod strukturovaného učení. Dále nás zajímalo, v jakých předmětech tyto principy pedagogičtí pracovníci nejvíc využívají a co také ovlivňuje fungování tříd. Důležitou výpověď nám odkryje otázka, proč by doporučili strukturované učení ostatním pedagogům, asistentům a také rodičům.

Spolupráce s kolegy – odpověď byla naprosto jednoznačná a to výborná. „*Tady mezi dětmi s PAS myslím si, že je důležitá výborná spolupráce mezi jednotlivými kolegy. Protože dochází často k vyhoření a myslím si, kdyby tam ta vzájemná spolupráce, souhra a porozumění nebylo, tak to tam nebude fungovat.*“ (C18)

Doplňující otázka jen pro paní učitelku zněla: „Jak je pro vás důležitý asistent pedagoga ve třídě?“. Odpověď zněla: „*Neuvěřitelně, nedovedu si to bez nich představit.*“ (C21)

Klima třídy – zde se také všechny zúčastněné shodly na výborné atmosféře ve třídě, která podle nich není důležitá jen pro ně, ale také pro žáky. „*Jde o atmosféru a myslím si, že děti s PAS jsou velice citlivé přesně na atmosféru, na naladění těch lidí okolo sebe a pokud není atmosféra, a přijdou do něčeho ponurého, tak to automaticky přebírají. Myslím si, že děti u nás jsou děti veselé, snaží se. Jsou příjemní, milí a mazlíci a prostě opravdu myslím si, že to je dáno námi, že máme dobré vzájemné vztahy.*“ (C19)

Využití strukturovaného učení ve vyučování – využívají ve všech předmětech, hlavně v matematice a českém jazyce (počty, čtení). V tělesné a hudební výchově není potřeba tak výrazné podpory ve formě strukturovaného učení.

Výhody strukturovaného učení: díky těmto principům učitelka a asistentky u žáků vyvolávají zlepšení komunikace a porozumění. S ohledem na individuální přístup ke každému zvláště je možno jim nastavit úroveň – podle jejich možností a schopností. Systém vidí jako snadno pochopitelný a předvídatelný, vhodný pro orientaci v čase a prostoru. „*Myslím si že v komunikaci s dětmi, pro jejich porozumění světa okolo. Určitě pro zlepšení kvality života jejich, protože pokud se to dobře najede, tak se dá spousta věcí naučit, dá se spousta věcí jim ulehčit, to určitě, a pro mě je nejdůležitější, aby se ty děti orientovaly v tom světě našem.*“ (C17)

Nevýhody strukturovaného učení – dle jejich názoru je velmi individuální, za jak dlouho dítě pochopí tento systém. Další velkou překážkou může být nespolupráce rodičů a tím se prodlužuje doba pochopení systému. Jako výraznou zátěž paní učitelka zmiňuje časovou náročnost při tvorbě pomůcek a úkolů.

8.5.4 Doporučení

Zde shrneme, proč pedagogičtí pracovníci z této třídy **doporučují** strukturované učení pro děti s PAS dalším pedagogům, asistentům a rodičům: pro vzájemnou komunikaci, pro spolupráci, pro pochopení našeho světa, pro předvídatelnost, jako podporu ve vzdělávání, metody a pomůcky lze nastavit podle individuálních schopností a dovedností dítěte, pro rozvíjení jejich samostatnosti, pro jejich sebevědomí – aby děti zažily úspěch.

Tabulka č. 6 Doporučení – třída 1	
Vzájemná komunikace	
<ul style="list-style-type: none">• „Je to vlastně i podpora naší komunikace, protože máme z pěti dětí čtyři nemluvící a jeden sice mluví, ale ne vždycky je mu rozumět. Takže tou kartičkou nám podpoří, že opravdu jsme dobře rozuměly to slovo, a to nám i ukáže.“ (C26)• „Celkově ho to zklidnilo, celkově jsme odbourali takový ty neurotický stavy. Bylo vidět, že tam není všechno tak vyladěno, tak jak by mělo být. A myslím si, že lepší komunikace pro nás všechny. Mike třeba, co se týče volného času, si neumí přesně identifikovat to, co chce a když má tu kartičku toho „Volna“ a to volno si může vybrat, tak on řekne: „A jdu si vzít tohle.“, a přesně řekne a přesně ví.“ (C33)• „A cestou jsme trénovali. Sam nechce moc za ruku. Je hodně utíká. Řekla jsem: „Same, půjdeš vedle mě.“, on: „Hmmm.“, a já: „Dobře, pouštím tě.“, a ono to opravdu funguje. Má svůj vlastní prostor, nemusím ho držet za ruku, je dospělák. Není miminko a stačil ten slovní pokyn. Spokojení byli všichni.“ (C35)	
Spolupráce	
<ul style="list-style-type: none">• „Naopak vyhledává kontakt, vyhledává, chce se pochlubit, rád povídá. Opravdu se snaží o ten sociální kontakt sám celkově velice dobře.“ (C30)• „On chodí rád do školy, je komunikativní, spolupracuje, vydrží. Myslím, že je v té škole rád, že i přijde natěšený a dokáže pracovat mnohem dýl, má vyšší soustředěnost. Dělá činnosti, které dřív nedělal, který nebyl schopen zvládat třeba předloni, ale loni už jsme to jako vypilovali, takže už to není postrach školy.“ (C37)	
Předvídatelnost	
<ul style="list-style-type: none">• „Tím, jak režim má strukturu ve škole, tak on se utvrzuje v tom a zklidňuje se zároveň toho jeho napětí. Je tady bez problémů, ví, co přijde, co bude, jak to bude a kdy to bude.“ (C29)	

- „Mají to v tom režimu denním, ví, co přesně následuje, kdy je volno, kdy je ta další činnost. A i v těch místnostech kam přicházíme. Ať už je to teda ta tělocvična – velká nebo malá, snoezelen, všude jsou volací karty, protože ví, kam je mají přiložit.“ (C38)
- „Je to pro ty děti snadno pochopitelný, vědí, co mají dělat, i když je to něco nového, tak tím, že jsou vlastně naučeni na tento systém plnění úkolů, tak vědí. Je to předvídatelný. A orientace v čase... vidí, kdy, co bude, kdy jdou domů, za jak dlouho jim to uteče v tý škole.“ (C39)

Podpora ve vzdělávání

- „Používáme úlohy v deskách, máme pracovní listy, máme pořadače, máme udělaný individuální čítanky, každý má vlastně svoji čítanku. Používáme ty pracovní listy, používáme desky s tematickými bloky, kde jsou i všechny pomůcky co k tomu potřebujeme.“ (C27)
- „Určitě celkový zklidnění situace nás vzájemně. Snažíme se o vzájemnou důvěru. Protože kdyby mně nevěřil, bude mi odbíhat a nebude mě poslouchat, anebo když potřebuje, tak přijde a za tu ruku mě chytne. Ta důvěra a důvěra v ten režim, že když to tam je, tak to tak bude. Má jistotu, že se to nezmění.“ (C16)

Sebevědomí

- „Motivuje ho, když mu řekneme: „Miku, ty budeš můj pan asistent a vezmeš Jonáše za ruku“ a on je najednou ten důležitý.“ (C31)
- „...i Jonáš, strašně rád je potřebný. My třeba řekneme „Jonáši, přines ceduli od kol“ a Jonáš tu ceduli přinese a je vidět, jakou má z toho radost, že je potřebnej.“ (C25)
- „Je pro ně relativně snadno pochopitelný a můžou pracovat i samostatně a když si ten systém najedou, tak v tom pracují a vyhovuje jim to.“ (C24)

Pochopení světa

- „Proto mohu strukturované učení doporučit, pro vzájemnou spolupráci, komunikaci a pochopení vzájemných světů a bolestí a toho, co ten člověk potřebuje vyjádřit.“ (C20)
- „Myslím si, že v komunikaci s dětmi, pro jejich porozumění světa okolo. Určitě pro zlepšení kvality života jejich, protože pokud se to dobře najede, tak se dá spousta věcí naučit, dá se spousta věcí jim ulehčit, to určitě, a pro mě je nejdůležitější, aby se ty děti orientovaly v tom světě našem.“ (C17)

Tabulka č. 7 Stručná analýza výsledků z rozhovorů s paní učitelkou a asistentkami
– žáci z třídy 1

	Jonáš	Mike	Sam
Rodina	Má staršího bratra. Rodiče jsou rozvedeni. Jonáš žije s matkou, bratr žije s otcem.	Má mladšího bratra. Rodiče žijí společně.	Má mladšího bratra a sestru. Rodiče spolu nežijí.
Použití strukturovaného učení v domácím prostředí	Nepoužívají.	Nepoužívají. Pouze při řešení problematických situací v domácím prostředí využívají procesuální schémata.	Používají.
Začátky v škole	Velmi problematické začátky. Zvládl chodit jen na 10 minut – výrazná agrese a autoagrese. Byl na plenách. Malá sebeobsluha. Nenavazoval oční kontakt.	Ve škole bez větších problémů. Nezvládal pobyt mimo školní budovu. Vulgarismy. Krádeže. Letmý oční kontakt.	Nemluvil. Nerozuměl mluvené řeči. Autoagrese. Vydržel pracovat jen velmi krátkou dobu. Výrazné repetitivní chování. Nenavazoval oční kontakt.
Schopnosti a dovednosti	Umí přiřadit barvy a tvary, zvládá třídění. Jemná a hrubá motorika je závislá na konkrétní činnosti – podle oblíbenosti. Rád pracuje s různými materiály.	Čte, zná všechna písmena. Píše hůlkovým písmem. Sčítá v oboru do 20. Odčítá do 10. Má cizí jazyk.	Čte (globální metoda) – omezená slovní zásoba. Nezvládá psaní. Rád pracuje s různým materiálem. Zná čísla do 10. Nacvičuje sčítání do 4. Rozliší geometrické tvary.
Komunikace	Nemluví, používá slabiky bez významu.	Mluví, ale ne vždy funkčně.	Nemluví, napodobuje slabiky a slova.
Porozumění řeči	Rozumí jednoduchým slovním pokynům.	Nerozumí všemu, ale je na tom ze všech chlapců nejlépe.	Lépe reaguje na slovní pokyny.

Reakce na situace	Reaguje se zpožděním.	Reaguje ihned.	Reaguje ihned.
Agrese	Při afektu je agresivní.	Vulgarismy (jen doma).	Není.
Autoagrese	Kouše se po celých rukách až k ramenům.	Kouše se do ruky (doma).	Kouše se, skáče, křičí. Mlátí sebou o zem.
Pozornost, koncentrace	Nízká.	Rychle se unaví.	Velmi nízká úroveň pozornosti.
Sebeobsluha	S dohledem či dopomocí zvládá sebeobsluhu (nají se a napije, oblékne se, svlékne se).	Bez problému.	S dohledem či dopomocí.
Hygiena	Byl na plenách, dnes již chodí na toaletu. S dohledem či dopomocí zvládá hygienu.	Bez problému.	S dohledem či dopomocí.
Stravování	Bez problému.	Ve škole bez problémů. Doma nejí ovoce a zeleninu.	Je vybíravý. Má rád sladká jídla.
Motivace	Velmi těžce se motivuje. Má rád gumové bonbóny.	Lehce se namotivuje. Pochvala, povzbuzení, hračky, sladkosti atd.	Pochvala, pohlázení. Papírky, houpačka, lentilky.
Vizualizace	Nechce se cíleně dívat. Používají se kartičky většího formátu.	Důležitá pro rozvoj jeho komunikačních dovedností. Využívá při čtení (globální čtení). Využívá denní režimy.	Velmi důležitá – vše vnímá hodně vizuálně. Využívá při čtení (globální čtení). Využívá denní režimy, kartičky.
Změny	Již zvládá lépe. Musí se na změny připravit.	Změny zvládá díky režimům a slovnímu ujištění.	Zvládá díky dennímu režimu.
Hluk	Přecitlivělý na některé zvuky.	Nesnáší hlučné prostředí.	Přecitlivělý na nějaké zvuky. Má velmi citlivý sluch.
Metody a pomůcky	Individuální přístupy a postupy. Struktura prostředí (pracovní	Individuální přístupy a postupy. Struktura prostředí	Individuální přístupy a postupy. Struktura prostředí

	místo, samostatný box, místo na relaxaci, hru, hygienu). Strukturované úkoly (krabice, desky, pracovní listy). Struktura času – režim dne.	(pracovní místo, komunikační kruh, samostatný box, místo na relaxaci, hru, hygienu). Strukturované úkoly (krabice, desky, pracovní listy, sešity). Struktura času – režim dne. Žetonový systém.	(pracovní místo, komunikační kruh, samostatný box, místo na relaxaci, hru, hygienu). Strukturované úkoly (krabice, desky, pracovní listy, sešity). Struktura času – režim dne. Má rád úkoly, kde jsou členové jeho rodiny.
Silné stránky	Dál se rozvíjí a učí nové věci. Má rád nové úkoly. Lépe přijímá změny. Rád pomáhá.	Je kontaktní, komunikativní, snaživý a ochotný.	Zlepšuje se soustředění. Má rád hudbu, má hudební sluch. Je mazlivý. Má rád děti i dospělé.
Slabé stránky	Problémy s koncentrací. Malá chuť k činností. Rychle se dostane do afektu.	Náladový, nepozorný a rychle unavitelný.	Náladovost. Nedokáže požádat o pomoc.
Úspěchy ve strukturovaném učení	Zklidnění. Lépe zvládá změny. Je rád s ostatními. Naučil se chodit na toaletu a zlepšil se v sebeobsluze a hygieně. Dokáže spolupracovat.	Zklidnění. Odstranění problematického chování ve škole (krádeže, vulgarismy). Zlepšení v komunikačních dovednostech. Orientace v čase a prostoru.	Zklidnění. Lépe spolupracuje. Rozumí tomu, co dělá. Má důvěru v systém. Důvěřuje paní učitelce a asistentkám.

8.5.5 Výzkumná analýza třídy 2

Třída má k dispozici dvě vzájemně propojené místnosti. Jedna místnost je určena k hlavní výuce a druhá ke skupinové práci, relaxaci a hře.

Hlavní třída je dispozičně řešena tak, že zde je pět lavic a jeden pracovní box. Je zde místo pro komunikační kruh, pracovní stůl pro učitelku a asistentky, pracovní místo u tabule, místo (skříně) na ukládání pomůcek a pracovních materiálů. Ve vedlejší relaxační místnosti je prostor na pro skupinovou práci, odpočinek, hru a hygienu.

V této třídě pracuje s šesti dětmi jedna paní učitelka a dvě asistentky pedagoga.

Z rozhovorů s třídní učitelkou a s asistentkami, nahraných přímo v prostorách školy, vyplynulo, jak funguje třída během běžného školního dne.

Samotný den v této třídě začíná vstupem do třídy, kam je přivádějí rodiče nebo paní vychovatelky z družiny. Děti zůstávají v relaxační místnosti a mají možnost se aklimatizovat na nový školní den. Někdo odpočívá, někdo si hraje se svou oblíbenou hračkou. Vyučování začíná společným komunikačním kruhem (obr. 5), kterého se zúčastňují všechny děti společně s asistentkami. Komunikační kruh se začíná uvítací básničkou. Paní učitelka se pozdraví podáním ruky se všemi dětmi a asistentkami. Pak k tabuli přichází postupně všechny děti a mluví se o tom, kdo je ve třídě, jak se jmenují, kde bydlí, jaký je den, měsíc, rok, roční období a jaké je venku počasí (obr. 17). „...*kde si říkáme jednak, kdo je ve škole, jaký je den, postupem toho času, kdy děti chodí do školy už třeba pátým rokem, tak už se učíme nové věci jako adresa... pro případ, že by se někdy děti třeba zatoulaly v obchodním centru nebo kdekoliv jinde, tak aby byly schopné říct, jak se jmenují a kde bydlí a stanovíme si tam ten denní režim.*“ (E1)

Asistentky jsou vždy přítomné a zapojují se, pokud má dítě problém a potřebuje pomoc či podporu. V této třídě se vyučuje v přibližně 20 minutových blocích, kdy se věnují jednotlivým vyučovacím předmětům, které se prolínají s relaxačními přestávkami. Relaxace je individuální podle potřeb žáka. Někdo preferuje manipulační činnost, jiný volí odpočinek. První dva bloky jsou náročnější. Bývá to český jazyk a matematika (počty, čtení). „*Vždycky máme ty náročnější předměty na začátku, kdy jsou vlastně děti odpočaté a jsou schopné nás lépe vnímat.*“ (E2)

Následuje svačina a po ní je odpočinek. „*Pak je svačinka, pak přichází zas chvilka odpočinku, to už zase souvisí s tím, že některé děti mají třeba problémy s příjmem potravy v tom smyslu, že třeba se rychle přejídají a podobně, tak nemůžeme dělat aktivitu, která*

je příliš fyzicky náročná, tak potom proto chvílku relaxujeme, aby nedocházelo k nějakým nehodám.“(E3)

Další bloky jsou méně náročné (např. výtvarná výchova, pracovní činnosti, tělesná výchova, hudební výchova atd). Žáci pracují většinou ve svých lavicích. Při společných činnostech pracují na koberci. „*Vzhledem k tomu, že ve třídě máme všechny vzdělávací programy a čtyři ročníky, tak vlastně kombinujeme jednotlivé předměty. Žáci, kteří mají třeba přírodovědu, tak někteří mají věcné učení, někteří mají třeba jen rozumovou výchovu, tak se vždycky snažím najít něco, co je na tom společného a pak jenom podle různé té obtížnosti to rozdělují, ale ten základ máme stejný.*“(E4)

Po skončení vyučování odcházejí s rodiči domů nebo jdou do družiny.

8.5.6 Případové studie žáků z třídy 2

Tom

Tomovi je deset let. Somaticky odpovídá věku, je to štíhlý hezký chlapec. Jde o dítě s rozumovými schopnostmi aktuálně v pásmu lehkého mentálního postižení. Diagnóza je atypický autismus (mírná až středně těžká symptomatika autismu), má projevy poruchy pozornosti s emoční labilitou a motorickými tikovými projevy.

V současné době navštěvuje čtvrtou třídu. Svou třídní učitelku J a asistentku A zná již od prvního ročníku. Asistentku I zná prvním rokem.

Rodina – Tom má staršího bratra, který je v současné době na vysoké škole. Rodiče žijí společně a mají hezké vztahy. Podle paní učitelky mají rodiče tendenci chlapce rozmazlovat. Se školou velmi dobře spolupracují.

Strukturované učení doma nepoužívají.

Začátky ve škole – Tom měl problémy v komunikaci a samostatnosti.

Schopnosti a dovednosti – chlapec umí číst. Čtenému textu rozumí. Má velmi dobrou zrakovou paměť. Píše hůlkovým písmem. Nacvičuje psaní psacím písmem. Má dobrou jemnou motoriku, ale nerad kreslí, protože mu to nejde tak, jak by si představoval. Chce být úspěšný. Nacvičuje pamětné počítání – sčítání a odčítání do 20. Nacvičuje násobky 2. Má však problémy s logikou. Učí se anglický jazyk, který ho velmi baví. „*Ted' se třeba učíme anglicky, to ho hrozně chytlo, už má projetou celou knihu, všechno ví, všechno už jakoby umí a tlačí mě do toho, abysme pokračovali dál, protože to je ted' jeho hlavní směr*

zájmu. Dříve to byly kalendáře, teď je to angličtina. On je totiž fascinován čísly, takže vyhledával všechno, kde byly čísla, pro změnu teď tedy trvale mluvíme anglicky.“(E5)

Orientuje se velmi dobře v kalendáři, je to jeho oblíbená činnost – vytváří kalendáře bez předlohy, dokáže určit den v týdnu podle zadaného data. Rád běhá, ale má problém s kopnutím do míče.

Komunikace – Tom se hodně zlepšil, mluví ve větách. Někdy odpovídá jednoslovně. Občas se objeví bezprostřední echolalie slov, slovních spojení a vět. Doslovně chápe, co slyší nebo čte. Tyká známým osobám. Snaží se spontánně komunikovat. Při komunikaci často používá naučené věty.

Porozumění řeči – řeči rozumí a chápe to, co čte. Má problém s doslovným pochopením toho, co se říká (přirovnání, přísloví atd.). Má problém s pochopením společenského významu konverzace.

Agrese a autoagrese – agresivní není. Občas zkusí si ve vzteku lehnout a kopat nohama.

Motivace – „*Pro Toma je úplně největší motivací jednička, nejlépe s hvězdičkou a hodně velká a vždycky radost za to, že byl úspěšný, že on jako chápe ten význam té jedničky v té škole, takže to ho potěší a on moc dobře ví, že když řeknu, že to dneska nebylo na jedničku, tak se to na něm projeví, že je skleslý a hned mi slíbí, že zítra to bude lepší, že se polepší.*“(E10)

Sebeobsluha a hygiena – zvládá bez problémů.

Vizualizace – je důležitá hlavně při nových činnostech.

Stravování – nemá žádné problémy.

Změny – změny mu nevadí, pokud je mezi známými lidmi. Má problémy s cizími osobami. Výlety a procházky zvládá, ale musí ho bavit.

Hluk – zvládá.

Dotyk – dotyk mu nevadí.

Pozornost – pokud ho činnost nebo úkol zaujme, vydrží pracovat delší dobu. „*Pokud je ta činnost taková, kterou nemá třeba rád, třeba ta výtvarná výchova, tak nedělá, nebo respektive „utíká“.* To vidíte vlastně, ten pohled se změní a víte, že už je někde jinde a musí se neustále napomínat, to je i u činností, kde má počítat něco, co se mu nechce, tak on ani vlastně jakoby nezačne. Řeknete mu: „*Tak tady začneš počítat*“, ukážete mu to, on drží chvíličku tu tužku a potom na to kouká a v momentě, dvě tři vteřinky a myšlenkama je úplně někde jinde a musíte znova a znova jakoby navádět k tomu, aby pracoval.“ (E6)

Metody a pomůcky – využívá se individuální přístup, strukturalizace prostředí (pracovní místo, místo pro hru, hygienu, na jídlo, volnočasové aktivity. „*Nechce odpočinek a když*

vidí, že ostatní relaxují, tak radši půjde vedle do místnosti, kde si bude jen tak pozorovat z okna anebo si vezme takovou kreslicí starou tabulku, na kterou si píše ty své oblíbené nápisy, které vidí třeba v televizi nebo na internetu, jediné, co tak je pro něj specifické, je jeden kout, kam si odkládá pantofle, přezůvky, ten je vlastně jakoby úplně v co nejzazší části jakoby těch dvou místností, které máme k dispozici, tak to je jeho místo a na tom si trvá.“ (E8)

Používá standardní výukové materiály pro základní školu. U nových úkolů je potřeba je rozfázovat. Strukturované úkoly v krabicích už nepoužívá. „Tyhle úkoly dělal na začátku, když vlastně nastoupil do první třídy, než vlastně získal ten návyk toho učení, dneska už to není potřeba.“ (E9)

Používá denní režim. „Co se týče času, tak je dobře orientovaný a nosí hodinky, ví, kolik je hodin, ví, kdy má co začít, ví, že hodina začíná v celou a podobně, takže on si jí vlastně využívá sám. On nás sám vlastně jakoby upozorňuje, že už je čas.“ (E7)

Žetonový systém – dostává smajlíky a na konci týdne za ně dostane odměnu (gumové bonbóny).

Problémové situace ve škole – nastávají, pokud má dělat něco, co nechce. „Třeba počítače, počítače ne, říká, že nechce dělat počítače, protože na počítači je doma celý den, že chtěl psát i panu ministrovi, aby tu hodinu zrušili.“ (E13)

Funguje ignorace problémového chování. „Pokud tedy se dostane do nějakého toho stavu, že nechce něco dělat a začne zkoušet takové ty obligátní scény, co dělají děti v těch obchodech, tak na něj funguje naprostá ignorace. Prostě děláme, že to nevidíme a on zjistí, že to nemá ten efekt jako na tu maminku, tak s tím sám přestane, pak se sám přijde zapojit do té činnosti, co dělají ostatní, jako kdyby se to nestalo.“ (E11)

Silné stránky – je šikovný, usměvavý, kontaktní a kamarádský. „Tom je opravdu nadaný, co se týče dat, velmi dobře čte, už vlastně od té první třídy, chápe to. Já bych řekla, že je to všechno o tom, že je to mechanicky naučené, ať už je to to čtení nebo ta data, on to miluje a má to ve všech možných formách, maminka to doma tiskne a tak. Je to takové to jednostranné nadání, které je na úkor všeho ostatního.“ (E12)

Slabé stránky – náladovost, vzdorovitost.

Úspěchy ve strukturovaném učení – díky struktuře ví, co má dělat. Je naučený díky procesuálním schémátům, jak to ve škole funguje – všechny zažité procesy. Velmi se zlepšil v samostatnosti.

Emi

Emi je devět let. Dívka somaticky odpovídá věku, je štíhlá a nosí brýle. Jde o dítě s rozumovými schopnostmi aktuálně při spodním pásmu středně těžkého mentálního postižení. Diagnóza je atypický autismus (dle sociální interakce – typ pasivní, těžká symptomatika autismu), projevy poruchy aktivity a pozornosti.

V současné době je ve třetí třídě. Svou třídní učitelku J a asistentku A zná již od prvního ročníku. Asistentku I zná prvním rokem.

Rodina – Emi má staršího bratra. Rodiče žijí společně. Se školou velmi dobře spolupracují.

Strukturované učení doma používají.

Začátky ve škole – problémy v komunikaci (nemluvila, nerozuměla) a v samostatnosti. Velké problémy s pozorností. Byla na plenách, nezvládala hygienu a základní sebeobsluhu.

Schopnosti a dovednosti – čte pomocí globální metody čtení. Má svoji vlastní čítanku vytvořenou třídní učitelkou. Přiřadí shodné dvojice písmen. Roztřídí písmena z nabídky. Pracuje zleva doprava, ukazuje na obrázky. Přiřadí a vyhledá shodná jména ve změti slov. Přiřadí obrázky ke slovům ve větě. Rozumí tematickému obrázku. Orientuje se v tělovém schématu. Snaží se napodobit kruh. Čárá. Nacvičuje práci s barvami. Nacvičuje písničky s obrázky – postup děje. Má svojí pracovní knihu pro nácvik a upevňování předpočetních představ. Zvládá třídění barev a plošných tvarů. Třídí předměty podle zadaných kritérií. Nacvičuje řazení předmětů podle velikosti. Přiřadí k počtu od jedné do pěti. Poznává číslice, přiřadí shodné číslice. Hrubá motorika je v normě.

Komunikace – Emi nemluví, občas řekne izolovaná slova. Navazuje oční kontakt.

Porozumění řeči – rozumí jednoduchým slovním pokynům.

Agrese a autoagrese – pokud má dělat něco, co nechce, tak se projevuje negativně. „*No, dokáže se vztekat, vrčí někdy na nás. No, dokáže se projevit i negativně, když se jí něco nelíbí.*“ (E18)

Motivace – funguje pochvala. „*Jí vlastně víceméně taky stačí to, že je chválená, že tam přijde nějaká ta odměna, ale největší odměnou pro ni je to, že přijde máma. Takže tam jako ona se každé ráno těší, že zase přijde maminka, že si to splní všechny ty úkoly, co jsou v tom režimu a že přijde ta maminka. Maminka je největší motivací.*“ (E15)

Sebeobsluha a hygiena – do nedávna byla na plenách. Sebeobsluhu zvládá s dohledem či dopomocí.

Vizualizace – využívá denní režim. Úkoly má vizualizované. Čte globální metodou – podle předlohy (kartičky).

Stravování – nemá problém, sní všechno.

Změny – zvládá.

Hluk – je citlivá na hluk.

Dotyk – bolest příliš nevnímá. Ráda se dotýká předmětů, který ji zaujmou. Má ráda blýskavé věci.

Pozornost a koncentrace – má problémy s koncentrací.

Metody a pomůcky – Všechny pomůcky a úkoly tvoří paní učitelka na míru. „*U Emi se snažíme v podstatě rozčlenit úplně na základní jednotky úplně všechno, tam je to potřeba k tomu pochopení, aby to bylo od toho nejjednoduššího, nejsnazšího, nejmenšího a postupně se to skládalo a nabalovalo, tam se všechno řeší tímto způsobem, takže máme zase vlastní učebnice, které jsme pro ni připravili, aby to opravdu bylo od toho základu.*“ (E14)

Využívá denní režim. Používá krabicové úkoly, pracovní listy a má vlastní strukturované čítanky. Je nutný velmi individuální přístup. Má zajištěné strukturované prostředí (pracovní místo, místo pro hru, hygienu, na jídlo, volnočasové aktivity a relaxaci – musí to být vlastní podložka a polštář).

Silné stránky – Emi je veselá holčička. Zapojuje se do činností. Má ráda lidi a zvířata. „*Hrozně ráda poslouchá a vždycky má období, kdy si oblíbí nějakou hračku nebo věc a chce, aby jí ten někdo o té věci povídal. Ted' si třeba vybrala spolužáka Toma, který jí vytrvale popisuje obrázky na jedné krabici, protože Emi to prostě hrozně baví a Tom je zase takový, že rád pomůže, má tu Emi rád, tak si vždycky sednou, i když Emi s tou krabicí nepřijde, tak s ní přijde Tom a vlastně naláká tu Emi a jdou si povídat o krabici.*“ (E16)

Slabé stránky – někdy neočekávaně reaguje na situace.

Úspěchy ve strukturovaném učení – „*Ta struktura vlastně otevřela úplně jiné možnosti, protože dřív, když byla vlastně jenom doma, než přišla vůbec do školy, tak to přišlo miminko s plínkou. Miminko, které se v podstatě samo nic, pila z lahvičky se savičkou, dneska se sama nají, pije z hrnečku, plínu nepotřebuje, a i v té škole opravdu v těch předmětech jednotlivých, byť neplní ten plán tak, jak by měla, tak ale dělá hrozně velké pokroky, a to je vlastně díky jedině té struktuře, protože všechno se jí udělalo takovou formou, kterou ona je schopná pochopit.*“ (E17)

Neli

Neli je jedenáct let. Dívka somaticky odpovídá věku. Jde o dítě s rozumovými schopnostmi odpovídající středně těžkému mentálnímu postižení s dětským autismem (středně těžká až těžká symptomatika autismu, dle sociální interakce typ pasivní), s projevy poruchy aktivity a pozornosti, s nízkou mírou frustrační tolerance, s negativismem (výraznější v interakčních činnostech) a s výraznějším deficitem v oblasti jemné motoriky.

V současné době je v pátém ročníku. Svou třídní učitelku J a asistentku A zná již od prvního ročníku. Asistentku I zná prvním rokem.

Rodina – Neli má starší sestru. Rodiče žijí ve společné domácnosti. Vztahy v rodině jsou v pořádku. Se školou velmi dobře spolupracují.

Strukturované učení doma nepoužívají.

Začátky ve škole – na začátku jen běhala dokolečka po místnosti a používala tablet. Komunikovala tak, že opakovala věty, které slyšela z aplikací.

„Ze začátku to tak nevypadalo, dneska už to víme. Má výbornou zrakovou paměť, všechno, co jednou viděla, tak ví, ale taky už to nemůže být jinak. Co se jí vysvětlí pomocí té struktury, tak aby to ona pochopila, když to vidí krásně vizualizované, tak potom to udělá úplně stejně, ale absolutně nerozumí tomu, co dělá.“ (E19)

Schopnosti a dovednosti – čte globální metodou jen slova ze známých, procvičených oblastí. Poznává barvy, zná číselnou řadu do 8. Píše hůlkovým písmem. Rozeznává základní geometrické tvary. Pracuje rychle. Při práci potřebuje neustálý dohled a podporu. Velmi dobře si pamatuje texty písní. Zvládá opis. Nemá ráda matematiku. O cílené úkoly se málo zajímá, chce je mít rychle za sebou, odbývá je, pracuje s výraznými výkyvy. Výkony jsou ovlivněny její aktuální náladou. Dochází k prohlubování adaptačních obtíží, lpí na neměnnosti, nerada se učí něčemu novému. Má problémy s jemnou motorikou. Oční kontakt je letmý.

Komunikace – Řečový projev srozumitelný, vyslovuje celkem čistě, objevují se agramatismy a nesprávně tvořené věty, mluví si sama pro sebe, používá slovní stereotypie, mluví o sobě ve 3. osobě jednotného čísla. Často vkládá do odpovědí na otázky svoje oblíbená slova a slovní spojení (oddálené echolalie). *„Neli, když chce něco vyjádřit, tak... buďto spustí nějakou repliku, kterou slyšela doma nebo v televizi nebo kdekoli jinde, nebo používá takové to, co my už jsme jí naučili tím, že projev třeba toho, že by chtěla jít na toaletu, že začala zpívat jednu písničku, tak my jsme na to vždycky*

reagovali: „Chceš čůrat, Neli?“ , tak ona ted' říká: „Chceš čůrat, Neli?“ , tak se zase snažíme, aby řekla, že chce jít na záchod. „Chci jít na záchod – se říká. “, že my ji vlastně učíme ty fráze, aby alespoň byly správně položené.“ (E20)

Porozumění řeči – Rozumí jednoduchým pokynům Na otázky často odpovídá mimo kontext.

Agrese a autoagrese – „Pokud jí někdo trvale vytáčí něčím, co ona opravdu nechce, tak je pak schopná jít a třeba do něj strčit, ale jinak jakoby autoagrese vůbec ne a ta agrese vůči jinému, to ona má velkou trpělivost, musí to opravdu už být jako vyhrocené, tak že někdo nerespektuje to, že toho má nechat.“ (E21)

Motivace – „Ona ty počty nebo ty čísla obecně nenáviděla. Křičela a nechtěla ani do lavice. Dneska jsme na tom tak, že sčítáme, teda kočky Hello Kitty, protože ty ona miluje, tak sčítá Hello Kitty, ...a nejenom rozlišuje jednotlivé číslice, neprotestuje u toho už, ale už i sčítáme.“ (E24)

Jinak Neli příliš nereaguje na motivaci. Má ráda bonbony, ale nechápe to jako odměnu.

Sebeobsluha a hygiena – zvládá.

Vizualizace – potřebuje obrázková procesuální schémata a denní režim.

Stravování – Neli má ke svačině své oblíbené sušenky a jablko. Nic jiného nechce. Jí převážně suchou stravu. K obědu jí jen přílohy – brambory, těstoviny a rýži.

Změny – „Změny nemá ráda. Opravdu tak, jak to bylo poprvé, tak to musí být pořád. My jsme třeba i jezdili na hippoterapii, začali jsme jezdit v úterý, potom to v úterý nešlo, takže se pojede ve středu a byť teda Neli strašně ráda jezdila za koníky, tak prostě to byla středa, tak nejela, protože to nebylo v úterý. Nemá ráda, když se něco mění.“ (E22)

Hluk – hluk jí nevadí.

Dotyk – s dotykem nemá problém.

Pozornost a koncentrace – je velmi rychle unavitelná.

Metody a pomůcky – „U Neli jsme vyzkoušeli asi úplně všechno, co je dostupné, ať už to tedy byly krabice, či různé i jiné, ale tak, jak jsem říkala, tak Neli prostě vidí úkol, ona si ho vyfotí a pak ho udělá a když do toho stejného úkolu já udělám nějakou změnu, tak Neli už to neudělá. Není tam absolutně žádné pochopení. Ona to udělá mechanicky, že ví, že to po ní chceme a že takhle to vypadá, ale nechápe, proč to dělá, jaký to má smysl, to vůbec nechápe.“ (E23)

Režim dne chápe a používá. Má své pracovní místo, místo na relaxaci – má svoji podložku stejně jako Emi. Po svačině vyžaduje odpočinek, má to zafixované z doby, kdy byla malá. Používá procesuální schémata. Úkoly má dělané na její možnosti. Má vlastní čítanku.

„Už má třetí, čtvrté vydání jakési čítanky pro ni přímo dělané, kde vlastně se neustále opakuje všechno a s maličkatými obměnami ji neustále posouváme někam dál, takže to dělá, v podstatě nechci říkat, že to dělá sama, ona už dneska dělá spoustu slov, ale musím se stále vracet zpátky. A když se vrátím, tak až potom můžu zase přidat, chodíme v takových kruzích, které se pomaličku zvětšují, ale je to metoda jako nebo forma jako toho učení, kterou Neli dává a rozvíjí se tam pořád někam.“ (E23)

Silné stránky – velmi dobře složí puzzle, a to i několik druhů smíchaných dohromady. Není pro ni důležité, co je na obrázku, ale logicky k sobě přiřazuje dílky. Má ráda děti ve třídě. Zvládne spolupracovat.

Slabé stránky – nerespektuje osobní prostor. Chce se s ostatními mazlit po svém. Má při vyučování velké pracovní výkyvy.

Úspěchy ve strukturovaném učení – zlepšily se její komunikační dovednosti. Rozšířila si slovní zásobu. Zvládá číst jednoduché texty a začala psát. Zlepšila se v sebeobsluze, je samostatnější a spolupracuje.

8.5.7 Výhody a nevýhody strukturovaného učení

V této části nás bude zajímat, stejně jako ve třídě 1, jaké vidí paní učitelka a asistentky výhody a nevýhody strukturovaného učení. Zajímá nás, v jakých předmětech tyto principy pedagogičtí pracovníci nejvíc využívají a co ovlivňuje fungování tříd.

Důležitou výpověď nám odkryje otázka, proč by doporučili strukturované učení ostatním pedagogům, asistentům a také rodičům.

Spolupráce s kolegy – *„Spolupráce je výborná, poradíme si, pomůžeme, takže super.“ (E29)*

Jak paní učitelka vidí potřebnost asistentek ve třídě – *„Děti potřebují stejnou dávku pozornosti, protože ani jedno není schopno pracovat samo, tak bez těch asistentů by to prostě vůbec nešlo.“ (E25)*

Klima třídy – stěžejní přínos pro celou třídu. *„To je to hlavní bych řekla, protože pokud někde není pohodová atmosféra, tak to na ty děti má velký vliv a když nebudeme my v pohodě, tak nebudou ani ty děti v pohodě, tím pádem nebudou moct pracovat tak, jak my bychom chtěli a já bych si, já osobně si na tom hodně zakládám, aby byla ta pohoda i mezi*

těmi dětmi i mezi těmi dospělými a dohromady všichni, že se chováme tak, jak se chováme a je tam pohoda, klid a všechno jde potom snáz.“ (E26).

Názor paní asistentky: „*Paní učitelka je taky taková klidná, že opravdu ty děti navodí, že jsou v pohodě, takový, že se jim tam líbí.*“ (E28)

Využití strukturovaného učení ve vyučování – využívají ve všech předmětech. Nejvíce však v matematice, českém jazyce, anglickém jazyce, vlastivědě a přírodovědě.

Výhody strukturovaného učení: důležité pro pochopení vyučovací látky. „*Je to abstraktní všechno natolik, že bysme bez strukturovaného učení neudělali nic.*“ (E27)

Nevýhody strukturovaného učení – u některých dětí chvíli trvalo, než systém pochopily.

8.5.8 Doporučení

Zde shrneme, proč pedagogičtí pracovníci z této třídy **doporučují** strukturované učení pro děti s PAS dalším pedagogům, asistentům a rodičům: metoda zpřístupní žákům vzdělávání podle jejich schopností a dovedností. Systém je předvídatelný a přehledný, žáci vědí co, kdy, kde a jak. Systém umožňuje velmi individuální přístup.

Tabulka č. 8 Doporučení – třída 2

Zpřístupnění učiva pro žáky

- „*Je to metoda, která vlastně zpřístupňuje těm dětem, ať už jsou na tom jakkoliv, tu látku takovým způsobem, že téměř každý, nebudu říkat že všichni, ale téměř každé to dítě si z toho dokáže něco vzít a tím pádem se něco naučí.*“ (E31)
- „*Maminka se snaží doma. Je řekla bych nadšená i z té formy, jakou se Emi dneska učí, protože si to pořád pochvaluje, že oni opravdu vidí ty velké pokroky, které Emi už udělala.*“ (E33)
- „*Děti, který potřebují větší klid na práci, tak mají ty svoje boxíky, kde vlastně mají takový jako svoje to prostředí klidný, aby se mohli soustředit.*“ (E35)
- „*Nenastanou u nich takový ty situace, že to dítě neví, co bude, že ví prostě, že teď budu dělat tohleto, pak budu dělat tohleto, netápe.*“ (E37)

- „Zjednodušují těm dětem to pochopení té látky. To je úplně nejlepší tím, že je to vlastně vidět a je to rozdělené tak, že ty děti jsou schopné ty jednotlivé kroky vlastně chápat.“ (E39)

Pomůcky lze nastavit podle schopností a dovedností jednotlivce

- „Dodneška máme třeba procesuální schéma mytí rukou, protože to pro ni byl taky problém. Ona chápe to, že má ty ruce strčit pod tu vodu, ale ne už to, co s nimi dál.“ (E34)
- „Ona ty počty nebo ty čísla obecně nenáviděla. Křičela a nechtěla ani do lavice. Dneska jsme na tom tak, že sčítáme, teda kočky Hello Kitty, protože ty ona miluje, tak sčítá Hello Kitty, ...a nejenom rozlišuje jednotlivé číslice, neprotestuje u toho už, ale už i sčítáme.“ (E24)

Předvídatelnost a pochopení metody

- „Je to abstraktní všechno natolik, že bysme bez strukturovaného učení neudělali nic.“ (E27)
- „Dělá hrozně velké pokroky, a to je vlastně díky jediné té struktuře, protože všechno se jí udělalo takovou formou, kterou ona je schopná pochopit.“ (E32)
- „Děti ví, mají přehled o tom, co budou dělat, kdy ví, kdy ta práce končí a kdy začíná, takže oni vlastně mají přehled a baví je to, takže oni ví.“ (E39)
- „Máme ho vlastně úplně všude, že všechno se snažíme dělat tak, aby to bylo pro ty děti co nejsnáze pochopitelné, tak do všeho je ta struktura napasovaná.“ (E38)

Individuální přístup

- „Všichni se snaží, aby ty děti si to dokázaly představit, tak jim to ukázat, různými jinými způsoby, je to prostě přístupnější a tím pádem pro ty děti snazší.“ (E30)
- „Tím vlastně, že si žáky rozdělíme po dvojicích, že každý má dva žáky, a to dítě k sobě má toho asistenta, takže chvíličku pracuju s tím jedním, chvíličku pracuju s druhou“ (E36)

Tabulka č. 9 Stručná analýza výsledků z rozhovorů s paní učitelkou a asistentkami
– žáci z třídy 2

	Tom	Emi	Neli
Rodina	Má staršího bratra. Rodiče žijí společně.	Má staršího bratra. Rodiče žijí společně.	Má starší sestru. Rodiče žijí společně.
Použití str. učení v dom. prostředí	Nepoužívají.	Používají.	Nepoužívají.
Začátky v škole	Problém s komunikací. Problémy v samostatnosti.	Nemluvila a nerozuměla. Problémy v samostatnosti a sebeobsluze. Na plenách.	Běhala po třídě dokola. Hrála si na tabletu.
Schopnosti a dovednosti	Čte a čtenému textu rozumí. Má výbornou vizuální paměť. Píše hůlkovým písmem. Nerad kreslí. Má problémy s logikou. Sčítá a odečítá do 20. Má rád čísla, datumy. Hrubá a jemná motorika v normě.	Čte globální metodou. Problém s grafomotorikou – čárá. Třídí barvy. Třídí podle zadaných kritérií. Přiřadí počet od jedné do pěti. Číslice pozná. Hrubá a jemná motorika je v normě.	Čte globální metodou. Poznává barvy. Zná číselnou řadu do 8. Zná základní geometrické tvary. Píše hůlkovým písmem. Nemá ráda počty. Hrubá motorika je v pořádku. Problém s jemnou motorikou.
Komunikace	Mluví ve větách. Občas echolálie. Navazuje oční kontakt.	Nemluví, pouze občas řekne izolovaná slova. Navazuje oční kontakt.	Mluví srozumitelně, ale echolalicky. Mluví o sobě ve třetí osobě. Oční kontakt je letmý.
Porozumění řeči	Řeči rozumí a chápe to, co čte. Problém s doslovným chápáním (přirovnání, přísloví atd.).	Rozumí jednoduchým slovním pokynům.	Rozumí jednoduchým pokynům. Často odpovídá mimo kontext.
Agrese	Není.	Občas se vzteká – vrčí.	Není.
Autoagrese	Ve vzteku si lehá a kope nohama.	Není.	Není.

Pozornost, koncentrace	Pokud je to činnost, která ho zaujme, vydrží pracovat delší dobu.	Má problémy s koncentrací a s pozorností.	Je velmi rychle unavitelná.
Sebeobsluha	Zvládá.	Donedávna byla na plenách. Potřebuje dohled či pomoc.	Zvládá.
Hygiena	Zvládá.	Potřebuje dohled či pomoc.	Zvládá.
Stravování	Bez problému.	Bez problému.	Má velmi omezený jídelníček.
Motivace	Jednička s hvězdičkou, pochvala, bonbon.	Pochvala.	Velmi těžce se motivuje.
Vizualizace	Je důležitá při nových činnostech a učivu.	Využívá denní režim. Úkoly. Globální metoda čtení.	Využívá denní režim. Úkoly. Globální metoda čtení.
Změny	Změny zvládá. Má problémy s cizími lidmi.	Zvládá.	Má velké problémy se změnami.
Hluk	Bez problému.	Je citlivá na hluk.	Bez problému.
Metody a pomůcky	Individuální přístup. Má pracovní místo, místo na hru, volnočasové aktivity a místo na přezůvky. Používá denní režim. Žetonový systém – týdenní odměna.	Individuální přístup. Má pracovní místo, místo na hru, volnočasové aktivity a místo na relaxaci. Používá denní režim. Strukturované krabicové úkoly a pracovní listy. Strukturovaná čítanka.	Individuální přístup. Má pracovní místo, místo na hru, volnočasové aktivity a místo na relaxaci. Používá denní režim. Strukturované pracovní listy. Strukturovaná čítanka.
Silné stránky	Je šikovný, usměvavý, kontaktní a kamarádský. Má nadání na datумы.	Je veselá, kontaktní. Zapojuje se do činností. Má ráda lidi a zvířata.	Zvládne spolupracovat. Má ráda děti ve třídě. Skládá puzzle podle tvaru, ne podle obrázku.
Slabé stránky	Náladovost a vzdorovitost.	Občas neočekávaně reaguje na situace.	Nerespektuje osobní prostor. Má velké pracovní výkyvy.

Úspěchy ve strukturovaném učení	Předvídatelné prostředí. Zlepšil se v komunikačních dovednostech, samostatnosti a sebeobsluze.	Předvídatelné prostředí. Zlepšila se v komunikačních dovednostech, samostatnosti a sebeobsluze. Chápe strukturu a strukturované úkoly.	Předvídatelné prostředí. Zlepšila se v komunikačních dovednostech, samostatnosti, sebeobsluze a spolupráci.
--	--	--	--

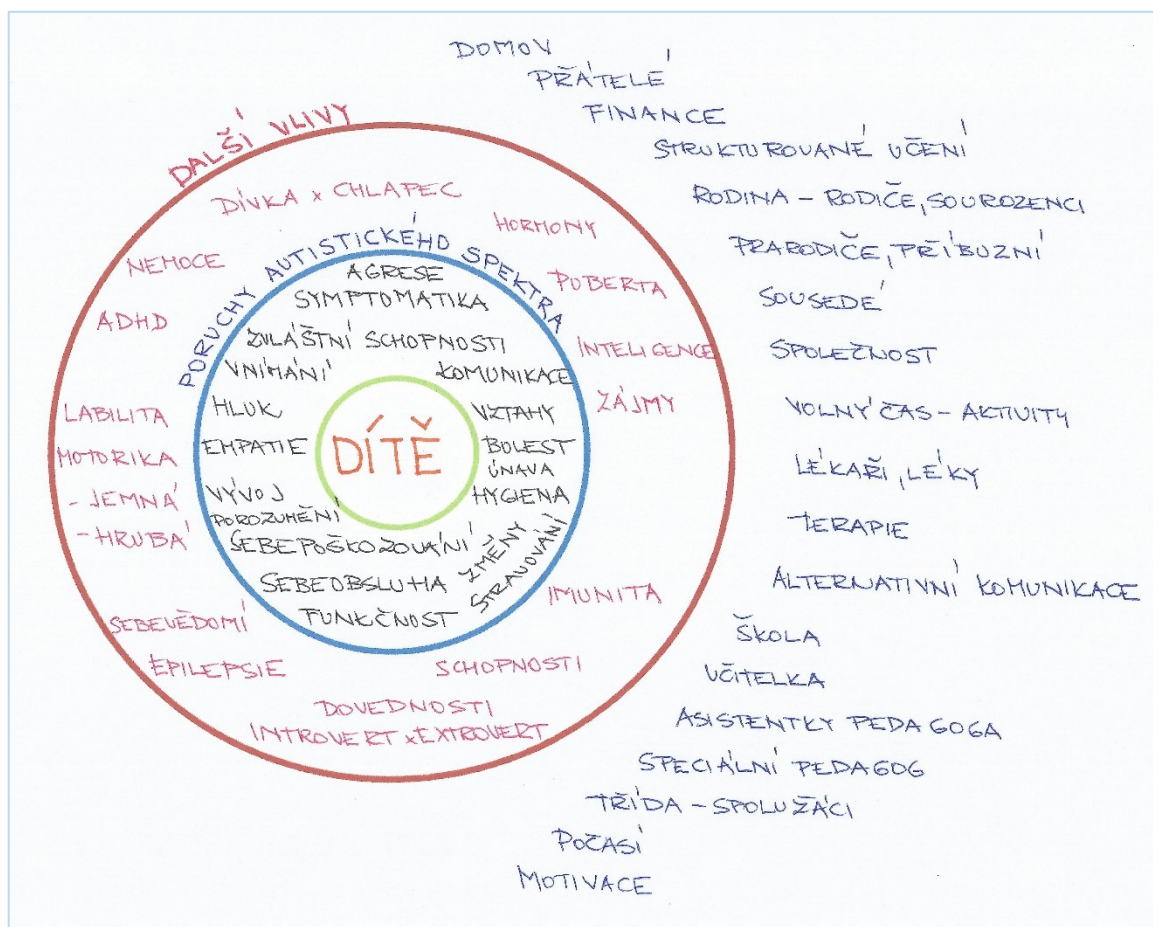
Tabulka č. 10 Stručná analýza výsledků z rozhovorů – třída 1 a třída 2

	Třída 1	Třída 2
Spolupráce s kolegy	Výborná.	Výborná.
Důležitost asistentů pro učitelku	Bez asistentek by kvalitní výuka nebyla možná.	Bez asistentek by kvalitní výuka nebyla možná.
Klima třídy	Velmi důležitá součást vzdělávání. Klidná a příjemná atmosféra je důležitá nejen pro pedagogický personál, ale hlavně pro žáky.	Stěžejní přínos pro celou třídu. Je důležitá klidná a pohodová atmosféra.
Využití strukturovaného učení ve vyučování	Využívají ve všech předmětech.	Využívají ve všech předmětech.
Výhody strukturovaného učení	System je snadno pochopitelný a předvídatelný. Vhodný pro orientaci v čase a prostoru. Je zde možnost nastavit výuku podle schopností a dovedností každého žáka.	Důležité pro pochopení vyučovací látky.
Nevýhody strukturovaného učení	Je velmi individuální, za jak dlouho dítě systém pochopí. Pokud se systém nepropojí s domácím prostředím, prodlužuje se doba nastavení a pochopení systému. Časová náročnost při tvorbě pomůcek a úkolů.	Je velmi individuální, za jak dlouho dítě systém pochopí.
Doporučení pro ostatní	Důležité pro spolupráci, komunikaci, předvídatelnost a samostatnost žáků. Jde o podporu ve vzdělávání. Metody a pomůcky lze nastavit podle individuálních schopností a dovedností dítěte. Důležité pro pochopení našeho světa. Důležité pro jejich sebevědomí – zažívají úspěchy.	Zpřístupnění vzdělávání všem dětem. Možnost připravit pomůcky přesně podle schopností a dovedností každého jednotlivce. Důležitá je předvídatelnost systému a možnost nastavení pravidel. Systém umožňuje jít pomalým tempem krok za krokem. Výuka by měla děti bavit a motivovat.

9 Diskuze

Strukturované učení se stalo klíčovým nástrojem vzdělávání dětí s PAS jak v cizině, tak u nás v České republice. Historie používání této metody je v naší zemi celkem mladá, zhruba dvacetiletá. Za tu dobu jsme se s ní stačili seznámit, najít k ní cestu a snažili se ji zavést do praxe jak školní, tak domácí, a to s velkými i malými výsledky vzhledem k tomu, jak různorodé jsou děti s PAS, jak odlišné jsou rodiny, ve kterých žijí, jaké mají ony možnosti a schopnosti zavést principy do každodenní reality, jak rozdílní jsou pedagogové, kteří je vzdělávají, jaké jsou to osobnosti, jak jsou kreativní, empatičtí a jak přijímají žáky s problémovým chováním. To vše ovlivňuje výsledky vlivu této metody. Pro vyjádření toho, co vše může ovlivnit výsledky účinnosti strukturovaného učení, jsme vytvořili schéma vlivů působících na dítě s PAS.

Obr. 32 Schéma vlivů na dítě s PAS



V našem kvalitativním výzkumu jsme se zaměřili na žáky s diagnózou dětský a atypický autismus. Děti mají tuto základní diagnózu spojenou s dalšími přidruženými diagnózami jako je mentální postižení, porucha pozornosti, ADHD, tikové poruchy atd.

Jedinci s PAS jsou v našem chaotickém světě ztraceni. Autismus je pervazivní vývojová porucha, to znamená prostupující celou jejich osobností. Mají velmi narušené komunikační dovednosti, nemluví nebo mluví, ale nejde o funkční komunikaci. Mají problémy se vztahy a s emocemi. Proto je důležité dát jejich životu smysl.

Výzkum proběhl ve dvou školách v rámci jednoho kraje. Výběr tříd byl záměrný. Nešlo nám o srovnání, naším záměrem bylo analyzovat třídy, které používají strukturované učení. Bylo nutné, aby žáci výzkumnou osobu ve třídě přijali, jinak by byla narušena autenticita nahrávek videí a pozorování. Děti s PAS jsou velmi citlivé na změny, a tak bylo pro nás výhodou, že tuto osobu znaly a šetření tak proběhlo ve standardní situaci.

Děti, které se zúčastnily tohoto výzkumu, pocházejí z různých rodinných poměrů. Jsou tu děti, které žijí se svými rodiči, ale jsou tu také děti z neúplných rodin. V našich zkoumaných rodinách, až na dvě, nepoužívají strukturovaného učení, a možná proto dost často dochází k velmi problémovému chování přímo v domácím prostředí. Ve třídách si paní učitelky dokáží nastavit pravidla, která díky strukturalizaci, individualizaci, vizualizaci a motivaci fungují.

Začátky školní docházky většinou byly u všech dětí velmi problematické. Agrese, autoagrese, neschopnost vydržet sedět, absence základních hygienických a sebeobslužných dovedností. Děti bez komunikačních dovedností, křičící, s žádným či jen s velmi letmým očním kontaktem. S tím vším začali pedagogové pracovat. Bylo důležité vydržet, nevzdat to a snažit se nevyhořet. To zvládají, jak se napříč třídami jednoznačně shodují, díky velmi dobrým vztahům mezi sebou. Tato klidná a milá atmosféra velmi pozitivně ovlivňuje chování dětí. Paní učitelky se shodují, že kvalitní výuka bez asistentek pedagoga by nebyla možná. Vidí tuto profesi jako nepostradatelnou.

Abychom přiblížili, jak vypadá strukturované učení v běžné školní praxi, vycházíme z analýz rozhovorů s pedagogickými pracovníky. Principy této metody jsou v těchto třídách vidět na každém kroku. Vše je popsáno v předchozích kapitolách a doplněné o fotografie přímo z šetřených tříd. Jde o:

- Individualizaci: metod, postupů, úloh, prostředí, forem vizualizace, komunikace a motivace.
- Vizualizaci: prostoru (místo pro práci s učitelem, samostatný pracovní box, místo pro hygienu, svačinu, pro relaxaci či hru), času (denní režimy, rozvrh hodin, týdenní plán) a procesuální schémata.
- Strukturalizaci: strukturu prostoru, pracovního místa, času, strukturované úlohy a pomůcky.
- Motivaci: materiální odměnu (pamlsek, předmět, hračku atd.), činnostní odměnu (houpání, pouštění písničky, skládání puzzle, modelování atd.), sociální odměnu (pochvalu, pohlázení, povzbuzení atd.) a známku.

Pokud shrneme úspěchy, které děti ve strukturovaném učení dosáhly, jde především o **zklidnění** dětí (agrese, autoagrese). Lépe zvládají **změny**. Odstranilo se nebo se alespoň zmírnilo **problematické chování** (vulgarismy, krádeže, křik). **Orientují se v čase a v prostoru**. U všech dětí došlo ke zlepšení v **sebeobsluze, hygieně a komunikačních dovednostech**.

A co je určitě důležité zmínit, že většina dětí **rozumí** tomu, co dělají, co se učí. Mají **důvěru** v systém a v pedagogy. Rády **pomáhají, spolupracují**, jsou vůči spolužákům **přátelští** a chtějí být **úspěšní**.

Strukturované učení se doporučuje pro děti s PAS, ale může se stát, že i přes kvalitní přístup pedagogického personálu výsledky nemusí být tak pozitivní a významné jak u jiných žáků. V našem výzkumu do této skupiny patří žákyně Neli. Problém tkví v tom, že u této dívenky, která díky své výborné vizuální paměti sice dobře pracuje ve strukturovaném učení, bohužel bez pochopení smyslu. „*No má výbornou zrakovou paměť, všechno, co jednou viděla, tak ví, ale taky už to nemůže být jinak. Co se jí vysvětlí pomocí té struktury, tak aby to ona pochopila, když to vidí krásně zvizualizované, tak potom to udělá úplně stejně, ale absolutně nerozumí tomu, co dělá.*“ (E19)

Pracuje s výraznými výkyvy. Výkony jsou ovlivněny její aktuální náladou. Dochází k prohlubování adaptačních obtíží, lpí na neměnnosti a nerada se učí něčemu novému.

„U Neli jsme vyzkoušeli asi úplně všechno, co je dostupné, ať už to tedy byly krabice, či různé i jiné, ale tak, jak jsem říkala, tak Neli prostě vidí úkol, ona si ho vyfotí a pak ho udělá a když do toho stejného úkolu já udělám nějakou změnu, tak Neli už to neudělá. Není tam absolutně žádné pochopení. Ona to udělá mechanicky, že ví, že to po ní chceme a že takhle to vypadá, ale nechápe, proč to dělá, jaký to má smysl, to vůbec nechápe.“
(E23)

Přes tuto silnou, ale zároveň slabou stránku i u této dívky dochází ke zlepšení. Rozšířila si slovní zásobu a zlepšily se její komunikační dovednosti. Zvládá číst jednoduché texty a začala psát. Je samostatnější a spolupracující. Velké pokroky udělala v sebeobsluze.

Při výuce učitelky a asistentky využívají strukturované učení víceméně ve všech předmětech, nejvíce zmiňují předměty jako je český jazyk (čtení) a matematika (počty). Jako výhody uvádějí, že je systém snadno pochopitelný a pro děti předvídatelný, vhodný pro orientaci v čase a prostoru. Individuálně lze nastavit na každé dítě takové metody, postupy a úkoly, které vycházejí z jejich dovedností a schopností. Metoda je velmi variabilní.

Mezi nevýhody, na které učitelky a asistentky upozorňují, patří individuální čas, za jak dlouho dítě principy metody pochopí. Důležitou podmínkou rychlého zavedení a pochopení systému je také kvalitní spolupráce odborníků a rodičů.

Další nevýhodou oproti běžným třídám je velká časová náročnost při tvorbě pomůcek a úkolů. Pedagogové tráví spoustu času vyhledáváním inspirací např. na internetu, od jiných kolegů. Tvoří úkoly přesně na míru každého dítěte. Vzhledem k tomu, že se k úkolům musí učitel za čas zase vrátit a oživit znalosti, které děti s PAS často ztrácejí, je důležité je laminovat. S tím souvisí i vyšší finanční náklady na výuku – papír, barevný tisk, laminovací folie, laminátor, suché zipy, různé materiály, názorné pomůcky a vybavení tříd speciálním nábytkem a místem na relaxaci žáků.

Zásadní otázkou je osobnost samotných pedagogických pracovníků. Musí jít o lidi velmi empatické, kreativní, angažované, s potřebou neustále se vzdělávat a zkoušet nové postupy, přístupy, metody a pomůcky. Musí přijímat děti takové, jaké jsou, se všemi jejich stránkami. Pokud pedagogové nebudou dosahovat těchto kvalit, přestože v běžné skupině děti mohou podávat kvalitní výkony, můžou v takové třídě naprosto selhávat, což

se projeví i na samotných dětech. V naší práci jsme se záměrně zaměřili na třídy, kde pracují velmi kvalitní profesionálové. Jejich práce je dle našeho mínění velmi inspirativní a životně důležitá pro tyto žáky. Pro další výzkumy by však bylo určitě zajímavé vybrat třídy, kde bychom neznali kvalitu vyučujících, a zaměřit se na výsledky jejich práce.

Pokud náš výzkum srovnáme s výzkumy v zahraničí, a to konkrétně s výsledky, o kterých píše Marie Howley¹¹, docházíme k podobným výsledkům jako ve zmiňovaných studiích.

Z porovnání těchto studií vyplynulo, že principy a metody strukturovaného učení snižují problémové chování dětí (nebezpečné a rušivé chování, kousání, kopání, pláč a křik), snižuje se sebepoškozování a agresivní chování. Snižují úroveň stresu žáků a jejich úzkost. Zlepšuje se jejich studijní chování (angažovanost, plnění zadaných úkolů, zvládání změn a nezávislost). Pro děti s autismem se díky strukturovanému učení stává život předvídatelnější.

Na druhé straně se autorka článku zamýšlí nad důležitou otázkou, co se vlastně jednotlivci učí a proč, která podle ní ve výzkumech chybí. Zmiňuje důležitost smyslu výuky s dopadem na kvalitu života.

Tady je vhodné zmínit, že ačkoliv to nebyl hlavní záměr našeho výzkumu, dokážeme odpovědět i na tyto otázky:

- Smysl výuky?
 - Dopad na kvalitu života a vnitřní pohodu osob s PAS?
- *„Určitě jsou spokojení, když mají něco, co umí, co vědí, co mají dělat, než když zažívají neúspěch. Tím, že zažívají úspěch při plnění těch úkolů, je to pro ně určitě hodně pozitivní.“ (C24)*
- *„Motivuje ho, když mu řekneme: „Miku, ty budeš můj pan asistent a vezmeš Jonáše za ruku“ a on je najednou ten důležitý... to má i Jonáš, strašně rád je potřebný. My třeba řekneme „Jonáši, přines ceduli od kol“ a Jonáš tu ceduli přinese a je vidět, jakou má z toho radost, že je potřebnej.“ (C25)*
- *„Ta důvěra a důvěra v ten režim, že když to tam je, tak to tak bude. Má jistotu, že se to nezmění.“ (C16)*

¹¹ HOWLEY, Marie. *Outcomes of Structured Teaching for Children on the Autism Spectrum: Does the Research Evidence Neglect the Bigger Picture?*. Journal of Research in Special Educational Needs [online]. 2015, 15(2), 106-119 [cit. 2019-02-16]. ISSN 14713802.

- „Myslím si že v komunikaci s dětmi, pro jejich porozumění světa okolo. Určitě pro zlepšení kvality života jejich, protože pokud se to dobře najede, tak se dá spousta věcí naučit, dá se spousta věcí jim ulehčit, to určitě, a pro mě je nejdůležitější, aby se ty děti orientovaly v tom světě našem.“ (C17)
- „Proto mohu strukturované učení doporučit, pro vzájemnou spolupráci, komunikaci a pochopení vzájemných světů a bolestí a toho, co ten člověk potřebuje vyjádřit.“ (C20)
- „Ta struktura vlastně otevřela úplně jiné možnosti, protože dřív, když byla vlastně jenom doma, než přišla vůbec do školy, tak to přišlo miminko s plínkou. Miminko, které se v podstatě samo nic, pila z lahvičky se savičkou, dneska se sama nají, pije z hrnečku, plínu nepotřebuje, a i v té škole opravdu v těch předmětech jednotlivých, byť neplní ten plán tak, jak by měla, tak ale dělá hrozně velké pokroky, a to je vlastně díky jediné té struktuře, protože všechno se jí udělalo takovou formou, kterou ona je schopná pochopit.“ (E17)
- „Je to abstraktní všechno natolik, že bysme bez strukturovaného učení neudělali nic.“ (E27)

Smysl výuky může každý chápat trochu jinak. Myslíme si, že v těchto případech jde hlavně o to, jak se dítě bude rozvíjet ve své soběstačnosti, sebeobsluze a ve schopnosti se dorozumět (i když alternativně) v běžném životě. Vzhledem k tomu, že všechny děti z našeho šetření mají kromě dětského nebo atypického autismu přidružené mentální postižení, je zřejmé, že nám nepůjde o jejich akademické znalosti, ale o to, jak dokáží obstát v běžném životě, i když vždy s určitou mírou dopomoci či dohledu.

10 Závěr

Strukturované učení je určeno především pro osoby s poruchou autistického spektra. Je nastaveno tak, aby zohlednilo veškeré zvláštnosti jedince a jeho individuální úroveň. Ve třídách, kde probíhal náš výzkum, používají pedagogičtí pracovníci právě tuto metodiku. Z výzkumné analýzy vyplynulo, jak fungují tyto třídy a jaké pedagogové zvolili strategie, postupy, metody a pomůcky v kontextu strukturovaného učení s ohledem na individualitu jednotlivých žáků.

Lidé s PAS vnímají náš svět jako nepřehledné a chaotické místo, kterému nerozumí. Je tedy na nás, abychom jim vytvořili místo plné bezpečí a jistoty. Důvěra a smysl života je to, co potřebují.

Cílem této práce bylo zjistit, jak a proč pedagogové uplatňují principy strukturovaného učení v praxi, zjistit výhody a nevýhody této metodiky a předat tyto zkušenosti ostatním pedagogům pro další využití v jejich každodenní praxi.

Z výzkumu vyplynulo, proč by pedagogičtí pracovníci doporučili strukturované učení pro žáky s PAS dalším pedagogům, asistentům a rodičům: systém umožňuje jít individuálním tempem. Jde o výraznou podporu ve vzdělávání. Rozvíjí vzájemnou komunikaci a spolupráci. Je předvídatelný – důležitý pro jejich orientaci v čase a prostoru. Rozvíjí jejich samostatnost a zvyšuje se jejich sebevědomí – žáci zažívají úspěch.

Pedagogové uplatňují principy strukturovaného učení v každodenní výuce hlavně díky individuálnímu přístupu. Nastaví na každé dítě takové metody, postupy a úkoly, které vycházejí z jejich dovedností a schopností. Metoda je velmi variabilní.

Nevýhodou může být, dle pedagogů, různá délka pochopení systému u jednotlivých žáků. Je také zásadní, že pokud se metoda nepřevede do domácího prostředí, prodlužuje se tím doba, kdy dítě začne systému důvěřovat. Další nevýhodou je velká časová náročnost pro pedagogy při tvorbě pomůcek a úkolů.

Víme, že naše zjištění nelze zobecnit. Lidé s PAS jsou jedineční, nelze tedy jednoznačně doporučit strukturované učení pro každého. Je tolik vlivů, které ovlivňují jejich životy. Bylo by tedy velmi přínosné a zajímavé pokračovat ve výzkumu dětí z našeho šetření. Jak se budou dál učit, pracovat a žít. Co všechno ovlivní jejich životy. Jaký bude další vývoj jejich budoucnosti.

Autorka této práce je matkou dítěte s poruchou autistického spektra. V současné době pracuje ve speciálně pedagogickém centru, a tak může posoudit strukturované učení z obou stran. Jde o pohled rodiče a pohled profesionála. Díky vlastní dlouholeté praxi používání strukturovaného učení v domácím prostředí, z několikaletého fungování v neziskovém sektoru, z praxe z SPC a z výsledků výzkumu této práce by navrhovala několik doporučení pro zlepšení kvality života dětí s PAS v souvislosti s touto metodou.

Důležitá je včasná diagnostika společně s včasnou intervencí. Je zásadní začít co nejdříve pracovat dle principů strukturovaného učení. To znamená zajistit rodině dostupnou kvalitní ranou péči a následnou odbornou péči v mateřských školách a přípravných třídách. A následně kvalitně navázat na další stupně základního a středního vzdělávání.

Pro rodiče je důležité kvalitní odborné poradenství, nabídka vzdělávacích přednášek a možnost setkávat se s rodinami, které jsou v podobné životní situaci.

Pro pedagogy, asistenty pedagoga a vychovatele je taktéž zcela zásadní možnost se neustále vzdělávat v této problematice. Stěžejní jsou témata komunikace (a to především alternativní komunikace), vzdělávání (např. strukturované učení), zvládání agrese a autoagrese, nácvik sociálních dovedností a další možnosti terapií a přístupů vhodných pro děti s PAS. Vzhledem k jejich velmi náročné práci je stejně důležité pečovat o tyto profesionály, aby nedocházelo k syndromu vyhoření.

Je důležité, aby v České republice, alespoň v každém kraji, byla organizace, která zajistí kompletní nabídku služeb pro rodiče a jejich děti s PAS.

Doufáme, že tato práce pomůže dalším pedagogům, asistentům a rodičům při rozhodování, zda tuto metodu aplikovat v jejich školách či rodinách. Doufáme, že jsme poskytli názorné a zcela jistě i funkční vodítko pro ty, co s dětmi s PAS pracují nebo v budoucnu budou pracovat.

Seznam použitých informačních zdrojů

1. BAIO, J., WIGGINS, L., CHRISTENSEN, DL., et al. Prevalence of Autism Spectrum Disorder Among Children Aged 8 Years — Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network, 11 Sites, United States, 2014. MMWR Surveill Summ 2018;67(No. SS-6):1–23. DOI: <http://dx.doi.org/10.15585/mmwr.ss6706a>
2. ČADILOVÁ, V., ŽAMPACHOVÁ, Z. *Rozvoj sociálních dovedností u dětí s autismem*. 1. vydání. Praha: PASPARTA, 2013. ISBN 978-80-905576-2-8.
3. ČADILOVÁ, V., ŽAMPACHOVÁ, Z. *Strukturované učení: vzdělávání dětí s autismem a jinými vývojovými poruchami*. 1. vydání. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-475-5.
4. ČADILOVÁ, V., ŽAMPACHOVÁ, Z., a kol. *Metodika práce se žákem s poruchami autistického spektra*. 1. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého, 2012. ISBN 978-80-244-3309-7.
5. ČERNÁ, M., a kol. *Česká psychopedie: speciální pedagogika osob s mentálním postižením*. Praha: Karolinum, 2008. ISBN 978-80-246-1565-3.
6. DE CLERCQ, H. *Mami, je to člověk, nebo zvíře?* 1. vydání. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-235-5.
7. *Esprit*. Praha: Česká asociace pro psychické zdraví, 2006, číslo 1-2. ISSN 1214-2123.
8. GILLBERG, CH., PEETERS, T. *Autismus – zdravotní a výchovné aspekty: výchova a vzdělávání dětí s autismem*. 2. vydání. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-856-2.
9. HLADKÁ, L., PAVLIŠTÍKOVÁ, A. *Struktura a strukturované úkoly pro děti s autismem*. 1. vydání. Teplice: L. Pavlišťík, 2008. ISBN 978-80-254-2356-1.
10. HENDL, J. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. 4. vyd. přepracované a rozšířené Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-0982-9.

11. HORT, VL., HRDLIČKA, M., KOCOURKOVÁ, J., MALÁ, E a kol. *Dětská a adolescentní psychiatrie*. 2. vydání. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-404-5.
12. HOWLEY, M. Outcomes of Structured Teaching for Children on the Autism Spectrum: Does the Research Evidence Neglect the Bigger Picture?. *Journal of Research in Special Educational Needs* [online]. 2015, 15(2), 106-119 [cit. 2019-02-16]. ISSN 14713802.
13. HRDLIČKA, M., KOMÁREK, V. (eds.) *Dětský autismus*. 1. vydání. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-813-9.
14. JEWITT, C., *An Introduction to Using Video for Research*. [online]. London: Institute of Education. 2012 [cit. 01.03.19]. Dostupné z: http://eprints.ncrm.ac.uk/2259/4/NCRM_workingpaper_0312.pdf
15. KOMÁREK, Vladimír. *Autismus: současný pohled na jeho příčiny a léčbu* [přednáška]. Praha: Akademie věd ČR. 4. 12. 2017
16. *Mezinárodní statistická klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů: MKN-10: desátá revize: aktualizovaná druhá verze k 1.1.2009*. 2., aktualiz. vyd. [online]. Praha: Bomton Agency, 2008- [cit. 16.02.19]. Dostupné z: <https://www.uzis.cz/cz/mkn/index.htm>
17. *Nautis* [online]. [cit. 02.03.2019]. Dostupné z: <https://nautis.cz/cz/vyrocní-zpravy>.
18. *NÚV – Rámcově vzdělávací programy* [online]. [cit. 30.03.2019]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/rvp>
19. PEETERS, S. *Autismus – od teorie k výchovně-vzdělávací intervenci*. Praha: Scientia, 1998. ISBN 80-7183-114-X.
20. PELIKÁN, J. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. 1. vydání. Praha: Karolinum, 2007. ISBN 978-80-7184-569-0.

21. RICHMAN, S. *Výchova dětí s autismem: aplikovaná behaviorální analýza*. 1. vydání. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367102-6.
22. ŘÍČAN, P., KREJČÍŘOVÁ, D. a kol. *Dětská klinická psychologie*. 4. přepracované a doplněné vydání. Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1049-8.
23. SCHOPLER, E., R., LANSING, M., WATERS, L. *Výukové aktivity pro děti s autismem*. 1. vydání. Praha: Modrý klíč, 2000. ISBN 80-902494-2-6.
24. SCHOPLER, E., REICHLER, R., LANSINGOVÁ, M. *Strategie a metody výuky dětí s autismem a dalšími vývojovými poruchami*. 1. vydání. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-199-1.
25. STÁRKOVÁ, L. *Poruchy autistického spektra – komplexní péče* [přednáška]. Praha: Psychiatrická klinika 1. LF UK a VFN. 27. 10. 2017
26. STRAUSSOVÁ, R., KNOTKOVÁ, M. *Průvodce rodičů dětí s poruchou autistického spektra: jak začít a proč*. 1. vydání. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-262-0002-4.
27. ŠPORCLOVÁ, V. *Autismus od A do Z*. 1. vydání. Praha: Pasparta, 2018. ISBN 978-80-88163-98-5.
28. ŠVARÍČEK, R., ŠEĐOVÁ, K. a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. 2. vydání. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0644-6.
29. THOROVÁ, K. *Poruchy autistického spektra*. 1. vydání. Praha: Portál, 2006. ISBN 807367-091-7.
30. TUCKERMANN, A., HÄUßLER, A., LAUSMANN, E. *Strukturované učení v praxi*. 1. vydání. Praha: PASPARTA, 2014. ISBN 978-80-905576-3-5.
31. VÁGNEROVÁ, M. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. 4. rozšířené a přepracované vydání. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-414-4.

32. Vyhláška č. 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných
33. ŽAMPACHOVÁ, Z., ČADILOVÁ, V., a kol. *Katalog podpůrných opatření dílčí část Pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu poruchy autistického spektra nebo vybraných psychických onemocnění*. 1. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého, 2015. ISBN 978-80-244-4669-1.
34. Zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání ve znění zákona 82/2015 Sb.

Seznam příloh

Příloha 1 – Informovaný souhlas pro pedagogy a asistenty pedagoga

Příloha 2 – Informovaný souhlas pro rodiče

Příloha č. 3 – Otázky k rozhovoru – pro třídní učitelky

Příloha č. 4 – Otázky k rozhovoru – pro asistentky pedagoga

Příloha č. 5 – Ukázka rozhovoru (doslovná transkripce) s třídní učitelkou – J

Příloha č. 6 – Ukázka kódování v ruce – metoda papír a tužka

Příloha č. 7 – Tabulka kategorií a kódů – třída 1

Příloha č. 8 – Tabulka kategorií a kódů – třída 2

INFORMOVANÝ SOUHLAS PRO PEDAGOGY A ASISTENTY PEDAGOGA

zaznamenaného pro účely diplomové práce

Strukturované učení ve školní praxi a jeho využití při vzdělávání dětí s poruchou autistického spektra

Výzkum probíhá pro účely zpracování diplomové práce vedené na pedagogické fakultě Univerzity Karlovy v Praze. Diplomová práce je psána Bc. Alenou Pavlišťíkovou, studentkou oboru Speciální pedagogika.

Cílem práce je zjistit, jak funguje strukturované učení ve školní praxi. Výzkum bude probíhat ve třídách, kde se vzdělávají děti s poruchou autistického spektra.

Účast je zcela dobrovolná.

Souhlasím s poskytnutím rozhovoru: ANO x NE

Souhlasím s vyplněním dotazníku: ANO x NE

Souhlasím s pořizováním videí a fotografií mé osoby, prostoru třídy a učeben a také pomůcek (režimy, úkoly, pracovní listy atd.), které používáme při strukturovaném učení:
ANO x NE

Souhlas uděluji Aleně Pavlišťíkové pro účely diplomové práce.

V

Dne

Podpis:

Podpis výzkumníka:
Alena Pavlišťíková

INFORMOVANÝ SOUHLAS PRO RODIČE

zaznamenaného pro účely diplomové práce

Strukturované učení ve školní praxi a jeho využití při vzdělávání dětí s poruchou autistického spektra

Výzkum probíhá pro účely zpracování diplomové práce vedené na pedagogické fakultě Univerzity Karlovy v Praze. Diplomová práce je psána Bc. Alenou Pavlišťíkovou, studentkou oboru Speciální pedagogika.

Cílem práce je zjistit, jak funguje strukturované učení ve školní praxi. Výzkum bude probíhat ve třídách, kde se vzdělávají děti s poruchou autistického spektra.

Rozhovor a dotazník bude pořizován s pedagogy a asistenty pedagoga ve třídě, kde se vzdělává Vaše dítě.

Souhlasím s pořizováním videí a fotografií mého dítěte: ANO x NE

Souhlasím s výzkumem, který bude probíhat ve třídě, kde se vzdělává mé dítě (jméno a příjmení dítěte) ANO x NE

Souhlas uděluji Aleně Pavlišťíkové pro účely diplomové práce: ANO x NE

V

Dne

Podpis:

Podpis výzkumníka:

Alena Pavlišťíková

Otázky k rozhovoru pro třídní učitelky

- Kolik je vám let?
- Jak dlouho pracujete ve školství a na jaké pozici?
- Jak dlouho pracujete s dětmi s autismem?
- Vaše vzdělání a kurzy (stěžejní pro vaši práci s dětmi s PAS)?
- Jaké metody při práci s dětmi využíváte?
- Co vám při práci pomocí metody strukturovaného učení pomohlo / pomáhá?
- Jak vypadají jednotlivé hodiny v strukturovaném učení? Prosím, popište běžný den (jednotlivé vyučovací hodiny, přestávky, relaxaci ...).
- V jakých předmětech nejvíce využíváte strukturovaného učení?
- V jakých předmětech využíváte strukturované učení nejméně?
- Jak zajišťujete individuální přístup pro jednotlivé žáky?
- Kde vidíte výhody strukturovaného učení?
- Jaké nevýhody má podle vás strukturované učení?
- Jaké jsou problematické oblasti při zavádění strukturovaného učení?
- Jak je pro vás důležitý asistent pedagoga ve třídě?
- Jaká je spolupráce s kolegy ve třídě?
- Uveďte prosím důvody, proč byste doporučily strukturované učení i ostatním kolegům, pedagogům a asistentům pedagoga?

Otázky k rozhovoru – na konkrétní dítě

- Jméno žáka.
- Věk žáka?
- Jak dlouho máte dítě ve své péči?
- Diagnóza žáka?
- Rodinné zázemí – rodiče, sourozenci?
- Schopnosti a dovednosti (rozumové schopnosti, jemná motorika, hrubá motorika, pozornost, komunikace)?

- Problematické oblasti – agrese, autoagrese, stravování (svačiny, obědy atd.), zvládání změn, dotyk, bolest, zvuk, výlety, procházky atd.?
- Jaké metody a pomůcky strukturovaného učení používáte?
- Silné stránky žáka?
- Slabé stránky žáka?
- Problematické situace ve škole, co se zatím nedaří vyřešit?
- Jaké máte úspěchy po zavedení strukturovaného učení?
- Jaká je spolupráce s rodiči?

Otázky k rozhovoru pro asistentky pedagoga

- Kolik je vám let?
- Jak dlouho pracujete ve školství a na jaké pozici?
- Jak dlouho pracujete s dětmi s autismem?
- Vaše vzdělání a kurzy (stěžejní pro vaši práci s dětmi s PAS)?
- Jaké metody při práci s dětmi využíváte?
- Co vám při práci pomoci metody strukturovaného učení pomohlo / pomáhá?
- Jak vypadají jednotlivé hodiny v strukturovaném učení? Prosím, popište běžný den (jednotlivé vyučovací hodiny, přestávky, relaxaci ...).
- V jakých předmětech nejvíce využíváte strukturovaného učení?
- V jakých předmětech využíváte strukturované učení nejméně?
- Jak zajišťujete individuální přístup pro jednotlivé žáky?
- Kde vidíte výhody strukturovaného učení?
- Jaké nevýhody má podle vás strukturované učení?
- Jaké jsou problematické oblasti při zavádění strukturovaného učení?
- Jaká je spolupráce s kolegy ve třídě?
- Uveďte prosím důvody, proč byste doporučily strukturované učení i ostatním kolegům, pedagogům a asistentům pedagoga?

Otázky k rozhovoru – na konkrétní dítě

- Jméno dítěte.
- Jak dlouho máte dítě v péči?
- Silné stránky žáka?
- Slabé stránky žáka?
- Problematické situace ve škole, co se zatím nedaří vyřešit?
- Jaké máte úspěchy po zavedení strukturovaného učení?

Rozhovor s třídní učitelkou – J

Ze dne 13. 12. 2018

Kolik je vám let?	Čtyřicet.
Jak dlouho pracujete ve školství a na jaké pozici?	10 let na pozici pedagog, třídní učitel.
Jak dlouho pracujete s dětmi s autismem?	Celých 10 let.
Vaše vzdělání?	Magisterské, vychovatelství pro speciálně pedagogické instituce plus učitelství pro druhý stupeň a střední školy.
Máte nějaké kurzy?	Mnoho
A máte nějaké konkrétní kurzy, které vás nejvíce obohatily?	Úplně konkrétní klasický autistický kurzy nemám, já jsem tady vlastně začala úplně u prvního autisty a od toho se to odvíjelo, ale v rámci studia jsem měla spoustu seminářů, co se týká autistů.
Jaké metody při práci s dětmi využíváte?	Především strukturované učení, a protože ti žáci jsou každý na jiné úrovni tak potom hledáme postupy které nemají úplně oficiální název, ale uzpůsobujeme to jejich osobním potřebám, ale převládá to strukturované učení.
Používáte i nějakou alternativní komunikaci?	Používáme metodiku VOKS a znak do řeči.
Co vám při práci pomoci metody strukturovaného učení nejvíc pomohlo a pomáhá?	Nejvíce pomáhá ta vizualizace, to že to můžeme těm dětem předložit takovou formou kterou oni potřebují k tomu, aby to pochopili, což je pro nás stěžejní, ne vždy využíváme celou tu metodiku strukturovaného učení, protože ne každý to potřebuje přesně tak, takže to přizpůsobujeme individuálním potřebám.
Kdo vás nejvíc ovlivnil při práci s dítětem s PAS?	Především naše speciální pedagožka, paní M....., která od začátku byla víceméně takovým mentorem pro mě a potom samozřejmě spoustu odborné literatury.
Jak vypadá klasický běžný den?	Když tedy děti přijdou do třídy, tak mají prostor pro to, aby si zvykly na to, že jsou tady v té škole, takže je necháváme, aby si pohráli s těmi svými oblíbenými hračkami nebo dělali prostě tu činnost, která jim vyhovuje. Potom začínáme vlastně komunitním kroužkem, kde si říkáme jednak kdo je ve škole, jaký je den, postupem toho času, kdy děti chodí do školy už třeba pátým rokem tak už se učíme nové věci jako adresa, teď jsme začali dělat datum narození, pro případ, že by se někdy děti třeba zatoulali v obchodním centru nebo kdekoli jinde, tak aby byly schopné říct, jak se jmenují a kde bydlí a stanovíme si tam ten denní režim, respektive dopolední režim v rámci té školy. Potom se přechází k jednotlivým vyučovacím předmětům, kde vlastně my to vlastně nemáme tak, že bysme pracovali těch 45 minut jako má vyučovací hodina, máme takové bloky, kdy 20 minut vlastně věnujeme jednomu předmětu, pak si tam dáme nějakou relaxační nebo odpočinkovou činnost, nebo nějakou manipulační aktivitu, aby prostě jsme se trochu oprostili od toho, že musí přemýšlet ta hlavička, ale pracují třeba ručičky a takhle se to střídá. Vzhledem k tomu, že ve třídě máme všechny vzdělávací programy a čtyři ročníky, tak vlastně kombinujeme jednotlivé předměty tak jak se dají, že žáci, kteří mají třeba přírodovědu tak někteří mají věcné učení, někteří mají třeba jen rozumovou výchovu, tak se vždycky snažím najít něco co je na tom společného a pak jenom podle různé té obtížnosti jakoby to rozdělují, ale ten základ máme stejný. To je druhá vyučovací hodina. Pak je že děláme písmena nebo čísla, pro některé žáky je to matematika, pro jiné jsou to počty. Pak je svačinka, pak přichází zas chvilka odpočinku, to už zase souvisí s tím, že některé

	děti mají třeba problémy s příjmem potravy v tom smyslu že třeba se rychle přejídají a podobně, tak nemůžeme dělat aktivitu, která je příliš jakoby fyzicky náročná tak potom proto chvíli relaxujeme, aby nedocházelo k nějakým nehodám, pokračujeme dál v těch pozdějších hodinách, pak už máme takové ty činnosti jako je výtvarná výchova, hudební výchova a podobně, pak odchází děti do družiny a tím pro nás vlastně to vyučování končí.
A kdy máte ty náročnější předměty?	Vždycky máme ty náročnější předměty na začátku, kdy jsou vlastně děti odpočaté a jsou schopné nás lépe vnímat.
V jakých předmětech nejvíce využíváte strukturované učení?	Především v těch předmětech, které se týkají nějakého toho rozumového rozvoje kdy vlastně potřebujeme ale u některých žáků i u té výtvarné výchovy potřebujeme, aby chápaly ten postup, jak má pracovat, tak využíváme strukturovaného učení i tam.
A máte nějaké předměty, kdy užíváte to SU méně?	Já bych řekla, že ho máme vlastně úplně všude, že všechno se snažíme dělat tak, aby to bylo pro ty děti co nejsnáze pochopitelné tak do všeho je ta struktura napasovaná, ale třeba hudební výchova tam by se dalo říct, že úplně nemusíme, protože tím, jak zpíváme, a i tak máme na všechny písničky obrázky, všechny ty činnosti, když je trénujeme tak se učíme pomocí struktury.
Jak zajistíte individuální přístup pro jednotlivé žáky?	Snažíme se... jednak tedy vycházíme z toho, že ty děti známe a na základě toho vybíráme ty metody kterými s nimi pracujeme ve třídě jsou dvě asistentky, takže na šest dětí je to relativně dobrý počet. Spolupracujeme s rodiči například na začátku, když děti přijdou do školy, tak jim dáváme dotazník, kde zjišťujeme zájem i těch dětí a potom třeba ty pomůcky na výuku třeba počtů vlastně děláme třeba podle má oblíbenou nějakou třeba postavičku, tak se to učíme na něm, aby ho to bavilo, abychom ho zaujali.
A jak využíváte toho, že máte k dispozici dvě asistentky? Jak si děti rozdělujete?	Dělíme je právě podle toho, v jakém vzdělávacím programu jsou, tím, že se každé dítě učí opravdu jinak i jsou tam pouze dvě děti, které jsou ve stejném ročníku a mají stejný program, tak je to vcelku náročné obsáhnout to tak, abyste byla schopná s dítětem, které je dneska schopné počítat do sta a dělala ještě druhou činnost s dítětem, které má jenom rozumovou výchovu a maximálně přiřazuje prvky do pěti. Tak to skloubit tak, aby se to dalo, když obě dvě ty děti potřebují stejnou dávku pozornosti, protože ani jedno není schopno pracovat samo, tak bez těch asistentů by to prostě vůbec nešlo.
Kde vidíte výhody strukturovaného učení?	V tom, jakým způsobem vlastně zjednodušují těm dětem to pochopení té látky. To je úplně nejlepší tím, že je to vlastně vidět a je to rozdělené tak, že ty děti jsou schopné ty jednotlivé kroky vlastně chápat, když nejde jeden krok, tak se u něj zůstane, nemusí se nic hnát, přesto když bysme jim předložili něco, co je vcelku, tak by to v podstatě ... nikdo z nich nepochopil, i ty děti, které jsou na tom mentálně relativně dobře, pro ty autisty obzvlášť. Je to abstraktní všechno natolik, že bysme bez strukturovaného učení neudělali nic.
A nevýhody vidíte nějaké?	Nevýhody? Hm... žádná mě momentálně nenapadá.
Jaké jsou problematické oblasti, když jste zaváděli strukturované učení?	Já bych neřekla, že byly nějaký problémy s tím samotným strukturovaným učním, spíš tam byly problémy v tom, že ty děti neměly ty pracovní návyky. Tak, než je zaujmout je, tak to třeba chvíli trvalo u některých dětí, ale jako že by to úplně souviselo se strukturovaným učním, to si nemyslím, že tam problémy nejsou.
Jaká je spolupráce s kolegy ve třídě?	Výborná.
Máte pocit, že to klima ve třídě je důležité pro děti?	To je to hlavní bych řekla, protože pokud někde není pohodová atmosféra, tak to na ty děti má velký vliv a když nebudeme my v pohodě, tak nebudou ani ty děti v pohodě, tím pádem nebudou moct

	pracovat tak, jak my bysme chtěli a já bych si, já osobně si na tom hodně zakládám, aby byla ta pohoda i mezi těmi dětmi i mezi těmi dospělými a dohromady všichni. Je nás tam přeci jenom na docela omezeném prostoru devět a nedá se... Jsou to děti s autismem, každý má něco, tak se snažíme vždycky korigovat ty děti takovým způsobem, aby jedno nenarušovalo druhé a současně abychom nenarušovali ty děti nějakým svým chováním, které nám přijde že je normální, v pořádku, ale pro děti s autismem to je třeba nepřijatelné. Takže vždycky sledujeme ty děti, jak se chovají, jaké mají problémy, co v nich vzbuzuje nějaké negace nebo podobně a snažíme se tomu vyvarovat a hodně se přizpůsobujeme a dneska už jsme všichni naučení tak, že nám to taky přijde normální, že se chováme tak, jak se chováme a je tam pohoda, klid a všechno jde potom snáz.
Uvedte prosím důvody, proč byste doporučila strukturované učení i ostatním kolegům, pedagogům a asistentům.	Protože je to metoda, která vlastně zpřístupňuje těm dětem, ať už jsou na tom jakkoliv, tu látku takovým způsobem, že téměř každý, nebudu říkat že všichni, ale téměř každé to dítě si z toho dokáže něco vzít a tím pádem se něco naučí. Hrozně to zjednoduší tu práci... Bych řekla, že ani na normálních školách už dneska není trendem jenom vykládat tu látku, ale všichni se snaží, aby ty děti si to dokázaly představit, tak jim to ukázat, různými jinými způsoby, je to prostě přístupnější a tím pádem pro ty děti snazší.

Otázky k dítěti – Tom

Jméno žáka	Tom
Věk žáka	10 let
Jak dlouho máte dítě ve své péči?	Tom je ve čtvrté třídě, takže čtvrtý rok.
Diagnóza?	Atypický autismus, lehká mentální retardace, jsou tam nějaké repetitivní projevy, které se tedy projevují v takových vlnách, někdy nemá vůbec nic několik měsíců a pak se to tak navýší a je to tak ve všem úplně vidět ... ta potřeba.
Zeptám se na rodinné zázemí. Jak vnímáte rodinu Toma?	U Toma zrovna... Oba dva rodiče jsou velice milí, vzdělaní lidé, ale bohužel chybí tam trošičku taková ta pevnost, kterou by ten Tom potřeboval, vychází se mu vlastně ve všem vstříc a ten Tom tím, že je velmi chytrý, tak toho dokáže velmi zneužívat.
Má sourozence?	Má staršího bratra z prvního manželství maminky, ale tomu je asi 25 let.
Takže nevíte, jaký mají vztah mezi sebou?	Vztah mají dobrý, já vím, že je na vysoké škole, Tom se vždycky strašně těší, když přijede z koleje, takže tam ten vztah asi bude dobrý, ale řekla bych že bratr na tom bude podobně jako ti rodiče, že Tom to tak chce, tak se to Tomovi dopřeje.
Jak byste popsala rozumový schopnosti u Toma?	Tom má velmi dobrou zrakovou paměť, velmi dobře čte, dokud jsme počítali v rámci vlastně jakoby čísel do dvaceti a teď jakoby celé desítky, tak výborný. Už je tam horší jakoby ta logická paměť, je vidět, jak je naučený a to, co ho zajímá, tak ho hrozně baví. Teď se třeba učíme anglicky, to ho hrozně chytlo, už má projetou celou knihu, všechno ví, všechno už jakoby umí a tlačí mě do toho, abysme pokračovali dál, protože to je teď jeho hlavní směr zájmu. Dříve to byly kalendáře, teď je to angličtina. On je totiž fascinován čísly, takže vyhledával všechno, kde byly čísla, pro změnu teď tedy trvale mluvíme anglicky.
Jemná motorika?	Co se týče jemné motoriky, tak on vcelku slušně píše, dokáže spoustu korálků i drobulinkých navlékat a spoustu jiných činností, horší je to už u co se týče nějakého výtvarného projevu, tak tam je vidět, že ta zručnost není úplně taková ... Zkoušel ze začátku, že vlastně je nejlepší úplně ve všem, teď se to tak jako projevuje...

Ta hrubá motorika?	Je to víceméně to samý. Vždycky v něčem tak trošku tak vynikne, ale to ostatní tak už jako nejde. On tak jako co mu jde, tak se na to zaměří, a to si tak vypiplá, aby to bylo dokonalý a ten zbytek že mu ani nejde, tak ho nechce dělat a když musí něco takového dělat, tak je vidět, jak prostě tuto činnost vůbec jako neumí. On bude hezky běhat, ale už je tam problém s tím kopnutím do míče třeba, to už mu nejde.
Jasně, tam selhává, a nechce.	Tak to nechce ukazovat, tak radši bude jenom běhat.
Má problémy s pozorností?	Má. Pokud ho něco opravdu něco zajímá tak vydrží, ne sice výrazně dlouho, ale několik minut vydrží. Pokud je ta činnost taková, kterou nemá třeba rád, třeba ta výtvarná výchova, tak nedělá, nebo respektive utíká. To vidíte vlastně ten pohled se změní a víte, že už je někde jinde a musí se neustále napomínat, to je i u činnostech, kde má počítat něco, co se mu nechce, tak on ani vlastně nezačne. Řeknete mu: „Tak tady začneš počítat“, ukážete mu to, on drží chvíličku tu tužku a potom na to kouká a v momentě, dvě tři vteřinky a myšlenkama je úplně někde jinde a musíte znova a znova navádět k tomu, aby pracoval.
Komunikace, jak je na tom?	Komunikace, ta je asi nejlepší, jsou tam určité agramatismy, ale to jsou výjimky, hodně se zlepšil.
A porozumění řeči?	Chápe mluvenou řeč, rozumí docela slušně i čtenému textu, takže tam v tom není problém.
Jsou tam nějaké problematické oblasti – agrese, autoagrese?	Autoagrese tam není, občas mívá, když opravdu něco nechce, on se občas totiž zatvrdí a rozhodne se, že nepůjde někam, tak když se ta činnost jako opakuje, tak pak dokáže si i lehnout na zem a kopat nohama a zkoušet takový ty scény, ale to spíš plyne z toho, že to někde doma zabralo, tak to potom zkouší i v té škole.
Problémy s jídlem, stravováním?	Nemá žádné.
Změny zvládá?	Zvládá, pokud jsou v kolektivu těch lidí, které zná, jakmile musí jít někam, kde je někdo cizí, nový, tak je to problém.
Dotyk?	Ten mu nevádí.
Vnímá jinak bolest?	Neřekla bych.
Nějaký výlety, procházky zvládá?	Procházky i výlety, pokud je to něco, co ho zajímá bez problému zvládá.
Jaké metody a pomůcky strukturovaného učení používáte?	My využíváme, vzhledem k tomu, jak je na tom mentálně, tak používáme standardní výukové materiály pro základní školy, protože on si to může dovolit, takže tam není úplně nějaká... odlišnost některé věci třeba připravujeme tak, že nazvěšuju, když se to začíná učit, aby to líp viděl, ale dneska, protože už je ve čtvrté třídě tak víceméně výrazné novinky, se kterými se ještě nesetkal, tak je rozfázuju víc a nazvěšuju, jinak nepotřebuje momentálně.
A používáte strukturu času?	My vlastně využíváme při tom denním režimu, který si sestavujeme, tam to vidí a co se týče času, tak je dobře orientovaný a nosí hodinky, ví, kolik je hodin, ví, kdy má co začít, ví, že hodina začíná v celou a podobně, takže on si jí vlastně využívá sám. On nás sám vlastně upozorňuje, že už je čas.
Struktura prostředí – má svoje pracovní místo? Místo pro relaxaci a tak?	Tom má svou lavici, kde si soustředí teda své věci, má své místo na ručník u umyvadla, má své místo v šatně. Jinak on nepotřebuje víceméně žádnou komůrku nebo koutek, on to ani nevyhledává, protože zrovna on je jeden z těch, který nechce relaxovat, nechce odpočinek a když vidí, že ostatní relaxují, tak radši půjde vedle do místnosti, kde si bude tak pozorovat z okna a nebo si takovou kreslící starou tabulku, na kterou si píše ty své oblíbené nápisy, které vidí třeba v televizi nebo na internetu, jediné co tak je pro něj specifické je jeden kout, kam si odkládá pantofle, přezuvky, ten je vlastně úplně v co nejzazší části těch dvou místností, které máme k dispozici, tak to je jeho místo a na tom si trvá.

Používáte pracovní schémata?	U Toma nemusíme.
Boxy?	Box, ten využíváme ve třídě, ale ne pro něj, on ho nepotřebuje.
Krabicové úkoly, úkoly v deskách?	Tyto úkoly dělal na začátku, když vlastně nastoupil do první třídy, než vlastně získal ten návyk toho učení, dneska už to není potřeba.
Jakou používáte motivaci pro Toma?	Pro Toma je úplně největší motivací jednička, nejlépe s hvězdičkou a hodně veliká a vždycky radost za to, že byl úspěšný, že on jako chápe ten význam té jedničky v té škole, takže to ho potěší a on moc dobře ví, že když řeknu, že to dneska nebylo na jedničku, tak se to na něm projeví, že je skleslý a hned mi slíbí, že zítra to bude lepší, že se polepší.
Takže jedničky a pochvala je prostě nejvíc.	Ano, ano.
Používáte žetonový systém pro Toma?	Ted' aktuálně ho nepoužíváme, dělali jsme to v předchozích letech, ale mělo to víceméně jakoby funkci jenom na toho Toma a Petra, jinak to ztrácelo význam vést a ve finále, jakmile viděli, že to je jen pro ně, tak o to zájem neměli. Ted' máme nově razítka se smajlíky jako je v telefonu, tak vlastně to řeším touhle formou, že si dáváme ty razítka, a to je pro ně ta odměna, aby potom v pátek na konci vyučování, jestli dostali těch smajlíků dostatek, tak dostat odměnu.
A jakou dostávají odměnu?	Gumové bonbony většinou.
Silné stránky žáka?	Tom je opravdu nadaný, co se týče dat, velmi dobře čte, už vlastně od té první třídy, chápe to... Já bych řekla, že je to všechno o tom, že je to mechanicky naučené, ať už je to to čtení nebo ta data, on to miluje a má to ve všech možných formách, maminka to doma tiskne a tak. Je to takové to jednostranné nadání, které je na úkor všeho ostatního.
Takže je to zároveň slabá a silná stránka.	Jojo.
Problematické situace ve škole, pokud ve škole nastanou, jak je řešíte?	U toho Toma, pokud tedy se dostane do nějakého toho stavu, že nechce něco dělat a začne zkoušet takové ty obligátní scény, co dělají děti v těch obchodech, tak na něj funguje naprostá ignorace. Prostě děláme, že to nevidíme a on zjistí, že to nemá ten efekt jako na tu maminku, tak s tím sám přestane, pak se sám přijde zapojit do té činnosti, co dělají ostatní, jako kdyby se to nestalo.
Jaké máte úspěchy po zavedení strukturovaného učení, máte ho vlastně od začátku, když byste mohla zhodnotit celý ten průběh, ty čtyři roky, jak byste zhodnotila ty výsledky?	Co se týče toho Toma, tak to mělo hrozně dobrý efekt na to, že dneska on opravdu ví, co v té lavici má dělat. Není to jen o tom, že dostane úkol a ví, co s tím úkolem, ale už jen to, že se na to připraví, že jsme vlastně tou strukturou na začátku, když jsme tak třeba využívali právě to procesuální schéma, toho, že se vyndá penál, vyndá se z něj tužka, připraví se takhle, tak už je naučený tak, že nemá problém s tím, že ráno přijde do školy, z tašky sám vyndá úkoly a odevzdá je, že jednak teda chápe mnohem lépe i ty věci, které jeho úplně nezajímají, ať už je to v čemkoliv v jakémkoliv předmětu, ať už je to v rámci nějaké té samostatnosti, kdy vlastně jakoby má vlastně zodpovědnost za ty svoje věci v té škole... hodně se zlepšil.
Jaká je spolupráce s rodiči?	Rodiče Toma jsou úžasní. Maminka se zajímá, všechny vlastně úkoly, co dostane domů, tak má splněné, mamka na to dohlíží, jakékoliv požadavky z mé strany na cokoliv, na jakoukoliv pomůcku, ať už je to v rámci tělocviku nebo čehokoliv jiného, tak maminka ochotně a kdykoliv vlastně jsme v každodenní komunikaci, protože Toma přivádí do školy, takže nemáme žádný problém. Jsou to skvělí rodiče.

Ukázka kódování v ruce – metoda papír a tužka

<p>A jakou draci mají odměnu?</p> <p>Silnic stránky žáka?</p>	<p>pro ně, tak o to zájem nemějí. Teďkom máme nové razítka se smajlíky jako je v učebnici, tak vlastně to řeším jakoby toulde formou, že si dáváme i razítka a to je pro ně la odměna aby potom v pátek jakoby na konci vyučování, jestli dostali těch smajlíků dostatek, tak dostat odměnu.</p> <p>Gumové bomby většími. <i>OPRAVA</i></p>
<p>Takže je to zdravotní síla a tímto stránka o zdravotnické síle ve škole, je to stránka, která je nastavená, jak je článek?</p>	<p>Tom je opravdu nudný co se týče dat, velmi dobtě čte, už vlastně od té první třídy, chápí to... Já bych řekla, že je to všechno o tom, že je to mechaniky jakoby naučené, ať už je to to čtení nebo ta data, on to miluje a má to ve všech možných formách, naučnicko to domnívá se a tak. Je to takové to jednostranné nadání, kore je na úkor všeho ostatního.</p>
<p>Takže je to zdravotní síla a tímto stránka o zdravotnické síle ve škole, je to stránka, která je nastavená, jak je článek?</p>	<p>Jojo.</p> <p>U toho Toma, psal tu byl se dostane do nějakého řádu stavi, ze medicíny něco dělat a zároveň zkoušet takové ty obilniny secky, co dělá děti z věch obchodů, tak na něj funguje naprosto ignorace. Prosím děláme, že to nevidíme a on zjistí, že to nemá ten efekt jako na tu maminku, tak s tím sám přestane, pak se sám přijde zapojit do té činnosti, en děláji ostatní, jako kdyby se to nestalo.</p> <p><i>POPRÁVKA V 80</i></p>
<p>Jaké máte úspěchy po zavedení STI, máte ho vlastně od začátku, když byste mohli zhodnotit celý ten průběh, ty čtyři roky, jak byste to zhodnotila ty výsledky?</p>	<p>Co se týče toho Toma, tak to mělo lironě dobný efekt na to, že dneska on opravila vi, co v té lavici má dělat. Není to jen o tom, že dostane úkol a vi, co s tím dělá, ale už jen to, že se na to připraví, že jsme vlastně tou strukturou na začátku, když jsme tak třeba využívali právě to procesování sešlma, tolo, že se vyula penzí, vynáší se z něj užla, připraví se učile, tak už je naučený tak, že nemá problém s tím, že rano přijde do školy, z učky sám vynáší odevzla je, že jednak teda chápí mnohom lépe i ty věci, které jeho úplně nuzajímají, ať už je to v čemkoliv v jakémkoliv průběhu, ať už je to v rámci nějaké té</p>

	podlehné, takže on si ji vlastně využívá sám. On nás sám využívá jakoby upozornění, že už je čas.	
Struktura prostředí, má svoje nejvyšší pracovní místo, svůj nejvyšší koutek, místo, využívá to strukturu toho prostředí pro Toma? Mělo pro relaxaci a tak?	Tom má svou lavici, kde si soustředí kola své věci, má své místo na ručičku i umyvalku, má své místo v šanci. Jeví on neupředbíje víceméně žádnou komunikaci nebo koutek, on to umí netyklovisť, protože zrovna on je jeden z těch, který jakoby nechce relaxovat, nechce doplněk a když vidí, že ostatní relaxují, tak radši půjde vedle do místnosti, kde si bude tak jakoby pozorovat z okna a ucho si takovou kreslí starou ubíhnutí, na kterou si píše ty své obličejové nápisy, které vidí třeba v televizi nebo na internetu, jediné co tak je pro něj specifické je jeden kont, kam si odkládá pantofle, přezuvky, ten je vlastně jakoby úplně v co nejzářší části jakoby těch dvou místností, které máme k dispozici, tak to je jeho místo a tam ten si trvá.	1
Používáte pracovní schémata?	U Toma nemáme.	1
Box?	Box, ten využíváme ve třídě, ale ne pro něj, on ho nepoužívá.	1
Krabice, úkoly, úkoly v deskách?	Tyhle ty úkoly dělal na začátku, když vlastně nastoupil do první třídy, než vlastně jakoby získal ten návyk toho učení, deska už to není potřeba.	1
Jakou používáte motivaci pro Toma?	Pro Toma je úplně nejdříve motivací jednička, nejdříve si hvězdičkou a hodně velká a vždycky radost za to, že byl lepší, že on jako chlapce ten význam té jedničky i té šloky, takže to on moc dobře ví, že když řeknu, že to deska už by na jedničku, tak se to na něm projeví, že je šťastný a hned mi říká, že zítra to bude lepší, že se polepší.	1
Takže jednička a podávala je posléze? Používáte nějaký systém pro Toma?	Ano ano. Vzhledem k tomu, že Tom je v současné době v předškolním věku, ale mělo to víceméně jakoby funkci jasnou na toho Toma a Petra, jinak se to jakoby ztratilo význam věst a ve finále, jakmile viděl, že to je jen	1

Příloha č. 7

Tabulka kategorií a kódů – třída 1

Kategorie – třída 1	Učitelka K	Asistentka L	Asistentka Z
Příprava na výuku	2	3	
Vstup	2	1	1
Komunikační kruh	4, 22J	1	
Vyučování	4, 5, 6, 7	1, 2	1, 2
Relaxace	3, 4, 20J, 34S, 35S, 36S	2,	1, 2
Svačina	5	2	1
Komunikace	5, 6, 7, 12, 16J, 20J, 25M, 26M, 30M, 33S, 36S	5J, 7M	4J, 6S
Porozumění řeči	12, 16J, 25M, 28M, 33S		
Odpočinek po svačině	6		
Denní režim	2, 5, 6, 8	1, 3, 5J, 7M	1, 5M
Vizualizace	2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 12, 16J, 19J, 20J, 29M, 30M, 36S	1, 2, 7M	1
Propojenost	7		
Německý jazyk	7	8M	
Přechody	8		
Konec vyučování	8		
Předměty v SU	8, 9	3	2
Předměty v SU – méně	9	3	2
Výhody SU	9	3	2
Nevýhody SU	9, 10	4	
Individuální přístup	9, 10, 11, 12, 13	3	2
Individuální práce	4, 5, 7	1, 2	1, 2
Klima třídy	10, 11	4	2
Spolupráce s kolegy	11	4	2
Doporučení SU	11, 12, 13	4	3
Začátky	14J, 28M, 38S	5J	4J
Současnost	14J	5J	4J
Rodina	14J, 15J, 16J, 17J, 23J, 24J, 25M, 27M, 31M, 32S, 34S, 37S, 39S	7M	6S
Reakce na situace	15J		
Rozumové schopnosti	15J, 25M, 28M, 32S		
Jemná motorika	15J, 25M, 29M, 32S, 33S		4J

Hrubá motorika	15J, 16J, 25M, 29M, 33S		4J
Grafomotorika	29M, 32S, 33S		4J
Motivace	15J, 16J, 18J, 21J, 28M, 29M, 30M, 34S, 35S, 37S		
Agrese, autoagrese	14J, 17J, 26M, 34S,	6J, 7M	
Autoagrese doma	17J,		
Agrese doma	26M, 27M, 29M		
Stravování	17J, 27M, 38S		
Mentální dozrání	17J, 18J		
Hluk	18J, 19J		
Změny	17J, 18J, 27M, 28M	5J	
Divadlo, aktivity mimo školu	18J, 28M, 35S	6J	
Pozornost	19J, 33S		
Metody a pomůcky SU	20J, 21J, 27M, 28M, 29M, 35S, 36S	5J, 8M	2
Silné stránky	21J, 22J, 29M, 37S	5J, 7M, 9S	4J, 5M, 6S
Slabé stránky	22J, 25M, 29M, 33S, 37S		4J, 5M, 6S
Výhled – cíl	22J, 23J		
Úspěchy v SU	22J, 23J, 27M, 30M, 35S, 38S, 39S	5J, 6J, 7M, 9S	4J, 5M, 6S
Socializace	23J, 27M, 38M	6J, 9S	2, 4J
Únava	7, 26M, 35S	2, 3	5M
Důležitost, sebevědomí	28M	4	
Žetonový systém	29M		
Problémové situace ve škole	14J, 30M, 35S, 37S, 38S	6J, 7M, 9S	2, 4J, 5M, 6S
Problematické oblasti		4	
Psychomotorický neklid	32S		
Toaleta	3	2	1
Sebeobsluha	16J	1, 2, 5J	
Léky	3, 7		
Snídaně	3		1
Patron	36S		
Důvěra	39S		
Volací karta		3, 1	

Příloha č. 8

Tabulka kategorií a kódů – třída 2

Kategorie – třída 2	Učitelka J	Asistentka A	Asistentka I
Vstup	2		1
Komunikační kruh	2	1	1, 2
Vyučování	2, 3	1, 2, 3	2
Relaxace	2, 3, T9, E14, N20	2, 3	2
Svačina	2, E14		
Komunikace	T8, E12, N17, N22		
Porozumění řeči	T8, E12, N18		E5, N6
Odpočinek po svačině, přestávka	2	2	2
Denní režim	2	1, 2	2, 3
Vizualizace		1, 2, E7	2, 3
Anglický jazyk		3	
Konec vyučování	2	3	2
Předměty v SU	3	3	3
Předměty v SU – méně	3	3	3
Výhody SU	4	4	
Nevýhody SU	4	4	
Individuální přístup	3, 4	4	3, 4
Individuální práce			
Klima třídy	4, 5		4
Spolupráce s kolegy	4	5	4
Doporučení SU	5	5	4
Začátky	E16		
Rodina	T6, T11, E12, E16, N17, N23		
Rozumové schopnosti	T6, E12, N17, N21, N22		
Jemná motorika	T7, E12, N17		
Hrubá motorika	T7, E12, N17		
Motivace	T9, T10, E14, N21		E5
Agrese, autoagrese	T8, E12, N18		
Stravování	T8, E13, N18		
Změny	T8, E13, N18, N19		
Divadlo, aktivity mimo školu	T8, E13, N19		
Pozornost	T7, E12, N17	3	
Metody a pomůcky SU	T8, T9, E13, E14, N19, N20		
Silné stránky	T10, E15, N22	T6, E7, N8	E5, N6, T7
Slabé stránky	T10, E15, N22	T6, E7, N8	E5, N6, T7
Výhled – cíl			

Úspěchy v SU	T10, E15, N22	E7, N8	
Důležitost, sebevědomí	T7		
Žetonový systém	T9, E14, N21		
Problémové situace ve škole	4, T10, E15	4	
Toaleta	E14, N17, N18		
Sebeobsluha	E16		
Dotyk, bolest	T8, E13		
Orientace v čase	T8, E13		